



OLAVI TIUSANEN

Työyhteisön kehittäminen  
ja  
tärkeimmät muutosvälineet

Tapaustutkimus Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun  
eli Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä,  
muutosvälineistä ja muutosmalleista 1995-1997



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,  
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna.  
14. päivänä joulukuuta 2005 klo 13.

English abstract

*Acta Universitatis Tampereensis 1121*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Puh. (03) 3551 6055  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Painettu väitöskirja  
Acta Universitatis Tamperensis 1121  
ISBN 951-44-6472-9  
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2005

Sähköinen väitöskirja  
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 488  
ISBN 951-44-6473-7  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

## **TIIVISTELMÄ**

### **TYÖYHTEISÖN KEHITTÄMINEN JA TÄRKEIMMÄT MUUTOSVÄLINEET**

Tapaustutkimus Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun eli Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä, muutosvälineistä ja -malleista 1995-1997.

Sivuja 162+33

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia käsityksiä henkilöstöllä ja Helian johdolla oli toiminnan kehittämisestä ja mitä ongelmia johto koki toiminnassa. Lisäksi tehtävänä oli tutkia, mitä toiminnan muutosvälineitä pidettiin ammattikorkeakoulussa tärkeimpinä strategia-, toiminta- ja toimijatasolla. Tavoitteena oli luoda kokonaisvaltainen, koko organisaation kehittämistä tukeva muutosmalli. Tätä mallia on selvitetty käyttäen hyväksi kasvatustieteen metatiedettä, josta aiemmin käytettiin nimitystä tieteenteoria tai tieteenfilosofia.

Tutkimusongelmat ja tulokset

1. Millaisia käsityksiä Helian a) henkilöstöllä ja b) ammattikorkeakoulun johdolla oli toiminnan kehittämisestä?

Helian henkilöstö korosti ilmapiiriä ja vuorovaikutusta. Näitä ulottuvuuksia vastaajat pitivät toiminnan lähtökohtina. Kun ilmapiiri on kunnossa, voidaan paremmin huolehtia opetuksen laadusta, sopia sitouttavammin tavoitteet ja koordinoita selkeämmin tiimien toimintaa. Tähän tulee liittää olennaisena toimintona hyvä tiedon kulku, jotta kaikilla on mahdollisuus tietää, mihin ollaan menossa ja miksi.

Helian johto uskoi, että kun strategiasuunnitelma, Helian tiimiperusteinen organisaatorakenne, johdon työnjako ja vastuiden määrittely, johtamisperiaatteet, toiminnan arvojen kuvaus ja tiimisopimus toteutetaan käytännössä, Heliasta kehittyy hyvälaatuinen ammattikorkeakoulu.

2. Mitkä olivat johdon kokemat toimintaan liittyvät ongelmat Heliassa?

Johto löysi 23 kolme toimintaa haittaavaa ongelmaa, jotka olivat osittain päällekkäisiä. Johtotiimi toi esille kolme olennaisinta ongelmaa: kiireiset asiat vievät aikaa, organisaation vastuiden ja tehtävien epäselvyys ja päätösten toimeenpanon seurannan vaikeus.

### 3. Mitä toiminnan muutosvälineitä pidettiin tärkeimpinä

a) *strategiatasolla*? Tärkeimmät muutosvälineet julkistettiin henkilöstölehti *Tat*-sissa neljänä artikkelina: b) *toiminnan tasolla*? Muutosvälineet olivat: kokonais-toimintaa ohjaava malli, tiimipalavereita ohjaava käsikirjoitus, tiimisopimus, tiimin jäsenten motivaatio, sitoutumisaste tavoitteisiin ja vastuukartta. c) *toimijan tasolla*? Yksilötasolla olennaisiksi muutosvälineiksi nousivat Helian strategiasuunnitelmaan ja toimintakulttuuriin sitoutuminen, mahdollisuus vaikuttaa muutoksiin avoimella keskustelulla ja yksilön oma henkilökohtainen työmotivaatio.

### 4. Millainen muutosmalli soveltuu Helian toiminnan kehittämiseen?

Helian toiminnan kehittämistä tukeva muutosmalli on kuvattu kolmitasoisena. Kehittäminen tapahtuu tällöin hallitusti ja samanaikaisesti kaikilla tasoilla. Kehittäminen on ns. toisen asteen muutosta eli transformaatiota.

#### (1) Strategiamalli

Strategiamallissa on ns. pysyvän osan strategiasuunnitelma, jonka muodostavat ydintarkoitus, ydinarvot, ydinstrategia ja visio. Muuttuvan eli markkinatilanteen mukaisen jousto-osan muodostavat strategiset tavoitteet ja toimintatavat. Nämä ohjaavat koko Helian toimintaa.

#### (2) Operatiivinen malli

Strategiaratkaisujen pohjalta luodaan operatiivisen toiminnan perusteet. Aluksi täsmennetään Helian toiminnalliset tavoitteet vuositasolla ja tarkennetaan organisaatorakenteita ja toimintakulttuuria. Täsmennysten tulee vastata henkilöstön toimintakäsityksiä. Lisäksi määritetään organisaation oppimisprosessit koulutusohjelmittain ja ydinsaamiset, joiden avulla aikaansaadaan oppilaitokselle kilpailuetua ja korkealaatuista opetusta. Operatiivista toimintaa tuetaan toimivilla tietojärjestelmillä. Koulutusohjelmakohtaiset tavoitteet, toiminta- ja oppimisprosessit, niissä tarvittava ydinsaaminen sekä opettajatiimit täsmennetään vuosittain ja tarpeen mukaan.

#### (3) Henkinen toimintakäytäntömalli

Opetusohjelmien yhteensovitus tapahtuu samanaikaisesti toimintakäytäntöjen ja toimintaa ohjaavien uskomusten eli käsitysten täsmennyksen avulla. Toiminta-uskomuksilla tarkoitetaan ohjaavia arvoja, ja niitä ovat määräävät, pysyvät ja arvostavat uskomukset. Kysymys on Helian toimintakulttuurin kiteyttämisestä. Tällöin Helian henkisen toiminnan perusteet täsmentyvät demokraattisen dialogin avulla. Oppimisprosessit ja niistä huolehtivat tiimit määrittelevät tiimisopimukseen tiimissä tarkoituksen, tehtävät, vastuut ja roolit. Tällöin otetaan kantaa käytettäviin johtamistyyliin tiimi- ja toimijatasolla ja ihmisten johtamisessa otetaan huomioon päätöksentekomenettelyt, vastuut, motivaatio, ihmissuhdetaidot, reflektointi, oppimisen mittaus ja palkitseminen.

Avainsanat: Työyhteisön kehittäminen, toiminnan kehittäminen, kehityskohteet, käsitykset kehittämisestä, kulttuuri (uskomusjärjestelmä), muutosvälineet, ydinsaaminen.

## **ABSTRACT**

### **DEVELOPMENT OF WORK COMMUNITY AND THE MOST**

### **IMPORTANT TOOLS OF CHANGE**

Case study of the conceptions of development, tools and models for change of the staff and administration of the Helsinki Business Polytechnic, i.e. Helia, between 1995 and 1997.

Pages 162+33

The goal of this study was to examine what kind of conceptions the staff and administration of Helia had about the development of their operations and what kind of problems the administration saw in the activity. In addition, the purpose was to study what tools for change were considered the most important in the polytechnic at strategy, operation and actor levels. The goal was to create a comprehensive model of development for the whole organization. This model has been pursued using the meta-science of education, previously referred to as scientific theory or philosophy of science.

#### **Research Problems and Results**

1. What kind of conceptions did the a) staff and b) administration of the Helia Polytechnic hold about the development of their operations?

The staff of Helia emphasized atmosphere and interaction. The respondents considered these factors a basis for operation. When the atmosphere is good, it is easier to take care of the quality of teaching, agree on more binding goals and coordinate teams more efficiently. This should be complemented with the essentiality of good flow of information, so that everyone has a chance to know what the organization is going and why.

The administration of Helia believed that when the strategy, team-based organization structure, division of labor in administration, definition of responsibilities in administration, administration principles, descriptions of the values of the organization and team contracts had been properly transferred to practice, Helia would become a quality polytechnic.

2. What were the problems that the administration saw in the operational level in Helia?

The administration found 23 problems that encumbered the operations, some of which overlapped with each other. The managing team brought forth three problems, which were seen as the most essential: urgent tasks took time, the responsibilities and tasks of the organization were unclear and it was hard to follow the way decisions were put into practice.

### 3. Which tools for change were considered the most important

*a) on the level of strategy?* The most important development tools were published in the Tatsia newsletter as four articles: *b) on the level of operations?* The tools for change were: a model guiding the overall operations, a manuscript guiding team meetings, team agreement, motivation of the team members, commitment to goals, and a map of responsibility areas. *c) on the level of actors?* On individual level, the most important tools for change were the strategy plan of Helia and commitment to the working culture, a possibility to affect decision-making by open discussion and the personal motivation of an individual.

### 4. What type of a development model is suitable for the development of the operations of Helia?

The development model for the operations of Helia is described in three levels. The development will thus take place in a controlled fashion and simultaneously on all levels. Development is so-called second-level change, i.e. transformation.

#### (1) Strategy Model

The Strategy model contains a so-called constant strategy, which is formed by the core purpose, core values and the vision. A more variable part of the strategy, which accommodates the changes on the market, is formed by strategic goals and working models. These guide the operations of the whole Helia.

#### (2) Operative Model

Basing on the strategic choices, the operative models are constructed. At first, the operative goals of Helia are defined on annual basis and organization structures and work culture are specified. The specifications will have to accommodate the conceptions of the staff. In addition, the learning processes of the organization are defined separately for each curriculum, as well as the core skills, that give the organization a competitive edge and high-quality training. The operative activities will be supported with functional data systems. The curriculum-specific goals, action and learning processes, the core skills required in them as well as the teacher teams are defined annually and according to need.

#### (3) Mental Model for Work

The consolidation of the curricula will take place simultaneously with the specification of the working models and beliefs and conceptions that guide the activities. The beliefs refer to guiding values that are controlling, lasting and valuating beliefs. The question is about the crystallisation of the work culture in Helia. The basis for the mental model for work in Helia will be defined with the help of democratic dialogue. The learning processes and the teams responsible for them will define team agreements, the purpose of the mean, its activities,

responsibilities and roles. They will thus react to the leading models on team and actor levels, and human leadership will include consideration of decision-making methods, responsibilities, motivation, human relation skills, reflecting, evaluation and rewarding of learning.

Key words: development of work community, development of operations, development areas, conceptions about development, culture (belief system), tools for change, core skills.

## ESIPUHE

Kiinnostukseni herääminen väitöskirjan tekemiseen ajoittuu 1990-luvun alkuun. Kypsyttelin ajatusta muutaman vuoden. 1994 päätin siirtyä silloisesta vakuutusalan johtamistehtävästä vapaampaan elämänmuotoon. Tätä vapautumispäätöstä tukivat käymäni liikkeenjohdon täydennyskurssit. Keväällä vuonna 1995 tutustuin uusiin työyhteisöjen toimintaa koskeviin kehittämisajatuksiin. Tällöin olin sitoutunut tuntiopettajaksi Helsingin liiketalouden ammattikorkeakouluun ja jättänyt työtehtäväni vakuutusosalalla. Siirryin kehittämään työyhteisöjä vapaana konsulttina. Väitöstyöstä tuli minulle vakavasti otettu sivuharrastus.

Tutkimustyöni ohjaajina Helsingin yliopistossa toimivat aluksi professorit Erkki Pehkonen ja Matti Erätuuli. He ohjasivat minut tutkimuksen maailmaan. Valitettavasti tutkimukseni ei kuitenkaan edistynyt toivotulla tavalla. Vuonna 1999 emeritusprofessori Erkki A. Niskanen perehtyi työhöni ja otti minut ohjaukseensa. Hänen kannustavan asenteensa vuoksi välillemme kehittyi nopeasti luottamuksellinen yhteistyön ilmapiiri. Työskentely professori Niskasen määrätietoisessa ja asiantuntevassa ohjauksessa oli nautittavaa. Ilman hänen apuaan työ ei olisi valmistunut. Tästä lausun sydämelliset kiitokseni.

Päätin suorittaa väitöstyöni loppuun Tampereen Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa Hämeenlinnassa. Erityisesti professori Juhani Hongan empaattinen ohjaus kannusti minua uuteen ponnistukseen. Hän esitti työn arvoa kohottavia korjauksia, joita pyrin parhaani mukaan toteuttamaan. Kiitän häntä saamastani rakentavasta kritiikistä ja varauksettomasta tuesta. Emeritusprofessori Erkki A. Niskanen esitti vielä esitarkastuksen yhteydessä lukuisia työitäni parantavia korjausehdotuksia. Myös Stadian rehtori Timo Luopajarvi esitarkasti työni ja antoi korvaamatonta apua työn selkeyttämisessä. Nämä palautteet olen pyrkinyt ottamaan huomioon työssäni ja lausun hänelle parhaat kiitokseni.

Haluan kiittää työn kielentarkastuksen ammattitaidolla suorittanutta KL Pentti Ruohotietä erinomaisesta tuloksesta. Esitän kiitokseni myös Helian entiselle rehtorille TT Aki Valkoselle, joka antoi minulle mahdollisuuden tutkia Helian kehittämistä. Kohdistan samalla kiitokseni Helian liiketalouden koulutusohjelman johtajalle Paula Kinnuselle sekä VT Heikki Hämäläiselle heidän antamistaan palautteista.

Perheelleni haluan esittää lämpimät kiitokseni pitkämielisyydestä ja ymmärtävästä suhtautumisesta monivuotisen väitöskirjani vaatiman työskentelyn aikana. Tutkimus on vaatinut aikaa ja kieltäytymistä yhteisistä hetkistä. Nuorin poikani Joonas on auttanut minua silloin, kun tietojenkäsittelytaitoni eivät ole riittäneet. Kiitän häntä ammattitaitoisesta tuesta.

Espoonlahdessa syyskesällä 2005  
Olavi Tiusanen



## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	3
ABSTRACT .....	5
1 JOHDANTO .....	12
1.1 Taustaa .....	12
1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen rakenne .....	14
2 ORGANISAATION KEHITTÄMINEN JA KEHITTÄMISMALLEJA.....	18
2.1 Kehittämisen historiaa .....	19
2.1.1 Strategioiden kehittäminen.....	20
2.1.2 Organisaation kehittäminen.....	21
2.1.3 Ydinosaamisen kehittäminen .....	26
2.2 Tiimiperusteiset mallit .....	30
2.3 Kehitys 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa.....	34
2.4 Toiminnan kehittämiseen kuuluvan muutoksen luonne .....	35
2.5 Nykyisiä kehittämiseen liittyviä käsityksiä .....	37
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	46
3.1 Organisaation ja toiminnan kehittämisen perusta .....	46
3.2 Toiminnan kehittämisen muutosvälineet.....	47
3.2.1 Kehittämisen muutoskohteita .....	48
3.2.2 Organisaation muutosvälineet ja organisaation kulttuuri .....	50
3.3 Oppiva organisaatio muutoksen välineenä.....	53
3.4 Yksilöissä tapahtuvia muutoksia.....	55
3.5 Tutkimuksen viitekehysten perusteita .....	59
3.6 Tutkimuksen viitekehys ja käsitteet .....	73
4 HELIA ORGANISAATIONA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	75
4.1 Helian tilanne syksyllä 1995 .....	76
4.2 Helian strategiakäsitteet tutkimusajankohtana .....	77
4.3 Helian toimintakulttuuri .....	80
4.4 Oppimiskäsitykset.....	80
4.5 Johdon käsityksiä kehittämisestä .....	82
4.6 Tutkimuksen eteneminen ja kohdejoukko.....	84
4.7 Aineiston hankinta kohderyhmittäin .....	86
5 METODINEN TARKASTELU.....	90
5.1 Laadullinen ja määrällinen tutkimus.....	91
5.2 Tutkimusmenetelmät .....	93
5.2.1 Kyselytutkimus .....	95
5.2.2 Teemahaastattelut .....	97
5.2.3 Toimintatutkimus .....	99

6 TULOKSET.....	110
6.1 Helian henkilöstön ja johdon käsitykset kehittämisestä .....	110
6.1.1 Toimintakyselyn tulos.....	110
6.1.2 Haastattelujen tulokset.....	116
6.2 Johdon kokemat toimintaongelmat Heliassa .....	117
6.3 Tärkeimmät toiminnan muutosvälineet.....	119
6.3.1 Johdon määrittelemät muutosvälineet.....	119
6.4. Helian toiminnan kehittämisen muutosmalli.....	125
7 LUOTETTAVUUSTARKASTELU .....	128
7.1 Tutkijan rooli .....	128
7.2 Reliabiliteetti ja validiteetti .....	128
7.2.1 Kysely .....	129
7.2.2 Teemahaastattelu .....	130
7.2.3 Tiimien toimintatutkimukset.....	131
8 TULOSTEN POHDINTA.....	133
8.1 Organisaation muutosmalli.....	133
8.2 Muutosmallin perusteita .....	134
8.3 Muutosvälineiden siirrettävyys.....	136
8.4 Tutkimuksen arviointia.....	139
8.5 Jatkotutkimuksen tarve.....	142
LÄHDELUETTELO .....	144
LIITTEET .....	163
KUVIOT	
Kuvio 1. Ydinosaaminen (Hamel & Prahalad 1994, 223-228). .....	27
Kuvio 2. Yrityksen osaamisen hierarkia Javidanin (1998) mukaan.....	28
Kuvio 3. Tiimin kehityskaari (Katzenbach & Smith 1993, 84). .....	32
Kuvio 4. Transformatiivinen muutos (Mäkelin & Vuoria 2000). .....	37
Kuvio 5. Tiedon luomisen kaksi tasoa (Nonaka & Takeuchi 1995, 57). ....	39
Kuvio 6. Tiedon muuttuminen (Nonaka & Takeuchi 1995, 62-72). .....	40
Kuvio 7. Organisaation tiedon luomisen viisivaiheinen malli (Nonaka & Takeuchi 1995, 83-89). .....	41
Kuvio 8. Yksilön ja tiimin oppimiskehä (Senge 1994, 59-63). .....	42
Kuvio 9. Malli kulttuurin kehittymisestä organisaatiossa eritasoisten kerros- tumien kautta. (Nelson & Burns 1984). .....	51
Kuvio 10. Yhdeksän suoritussolua (Rummler & Brache 1995, 19). .....	59
Kuvio 11. Suoritussolujen sisällöt (Rummler & Brache 1995). .....	61
Kuvio 12. Kolmen jalan teoria (Svanson 1994). .....	63
Kuvio 13. Käyttäytymisen yhteensovitusmalli (Nadler & Tushman 1992). ..	66
Kuvio 14. Vahvistava ja kyseenalaistava oppiminen (Argyris 1993). .....	71
Kuvio 15. Ihmisen suoritussysteemi (Rummler & Brache 1995, 65). .....	72
Kuvio 16. Tutkimuksen viitekehys.....	74
Kuvio 17. Helian hallinto-organisaatio syksyllä 1995. ....	77
Kuvio 18. Muutos kehityspolkuna (Valkonen 1996) .....	78
Kuvio 19. Helian strategiset peruskäsitteet 1996. ....	79

Kuvio 20. Tutkimuksen ajallinen eteneminen.....	84
Kuvio 22. Toimintatutkimuksen vaiheistus (Carr & Kemmis, 1986).....	101
Kuvio 23 Kehittävän työntutkimuksen malli (Engeström 1995, 128). ....	102
Kuvio 24. Muutoslaboratoriomalli (Virkkunen 1996).....	104
Kuvio 25. Muutosmalliesimerkki (Virkkunen 1996). ....	105
Kuvio 26. Tiimitoiminnan kehittyminen.....	108
Kuvio 27. Toimintaongelmat tutkimusajankohtana syksyllä 1996. ....	118
Kuvio 28. Helian tiimilauttaorganisaatio (Valkonen 1996, 2-7).....	120
Kuvio 29. Helian organisaation Inverted T -malli (Valkonen 1997b, 4-6).122	
Kuvio 30. Helian organisaation menestystekijät (Valkonen 1997b, 4-6). 122	
6.3 2 Muutosvälineet tiimitasolla .....	123
Kuvio 31. Leadership-tiimin oppimisprosessin vaiheistus. ....	124
Kuvio 32. Helian toiminnan kehittämisen muutosmalli. ....	126
Kuvio 33. Henkilöstön vuorovaikutuksen muutosmalli Heliassa. ....	133
Kuvio 34. Toimintakonseptin uudistaminen (Hamel 2000, 159).....	135
Kuvio 35. Yleisiä muutosvälineitä. ....	138
Kuvio 36. Toiminnan kehittämistä koskevan tutkimuksen kohteita. ....	142

## TAULUKOT

Taulukko 1. Suoritustasot ja HRD:n kolme elementtiä (Wimbiscus 1994, 64	
Taulukko 2. R-B -mallia arvioivat HRD -tutkijat. ....	65
Taulukko 3. Keskeiset käsitteet. ....	74
Taulukko 4. Tutkimusongelmat ja niitä vastaavat analyysimenetelmät. ....	90
Taulukko 5. Toimintatutkimuksen vaiheet (Marjakangas 2004) .....	100
Taulukko 6. Muutosten tärkeyteen liittyvien väittämien keskiarvot. ....	111
Taulukko 7. Muutosten toteutuvuuteen liittyvien väittäminen keskiarvot. 112	
Taulukko 8. Faktori I: Tiedottaminen koulussa. ....	113
Taulukko 9. Faktori II: Opetustoiminnan laatu. ....	113
Taulukko 10. Faktori III: Ilmapiiri ja asenteet. ....	114
Taulukko 11. Faktori IV: Tiimitoiminnan sujuvuus.....	114
Taulukko 12. Faktori V: Tavoitteet. ....	115
Taulukko 13. Summamuuttujien keskiarvot ja hajonnat, luotettavuuden estimaatit Crombachin alfa-kertoimella ilmaistuna sekä kunkin faktorin selitysosuus mitatusta alueesta (=suhteellinen ominaisarvo). ....	115

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Taustaa

Ammattikorkeakoulun toiminnan kehittäminen käynnistyi muodollisesti joulukuussa 1990, kun eduskunnalle annettiin esitys laiksi nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta. Laki ja siihen liittyvä asetus (L 391/1991 ja A 392/1991) annettiin kaksi kuukautta myöhemmin. Säädökset tulivat voimaan maaliskuussa 1991 ja niiden perusteella kokeilutoimintaa voitiin käynnistää syksystä 1991 alkaen vuoden 1999 loppuun. (Lampinen 1995, 49.) Eri asteiden oppilaitoksille annettiin tuolloin suhteellisen suuri itsenäisyys oman toimintansa uudelleensuunnittelussa. Merkittävimpiä haasteita oli sopivien toimintakäytäntöjen kehittäminen.

Toimintaympäristön muutos ulkoisena muutosaineena johti ammatillisen kasvun lisäksi organisaation sisäisiin muutoksiin. Näitä olivat muun muassa toimintakulttuurin muutos ja kehittäminen, organisaatorakenteiden parantaminen, johtamisen uudistaminen ja koko kouluorganisaation toiminnan evaluointimenetelmien kehittäminen. Suurena haasteena pidettiin ja pidetään sitä, että ammattikorkeakoulujärjestelmä pyrkii vastaamaan työelämän muutoksiin käytännönläheisellä opetuksella ja jatkuvasti kehittyvällä tutkintomallilla.

Epäjatkuvuudet ja nopeat muutokset yhteiskunnassa edellyttävät uusiutuvaa ammattitaitoa. Muutos on muuttunut luonteeltaan: se ei ole lineaarista eikä liiku suoraan. Muutos liikkuu useissa ulottuvuuksissa ennalta arvaamattomasti. (Mäkelä & Vuoria, 2000, 9.) Muuttuvassa toimintaympäristössä mikään ei ole tule valmiiksi ja kehitystyö on jatkuva prosessi. Ruohotie (2000a) toteaa ihmisten keskinäisen riippuvuuden olevan muutoksessa tärkeää, koska se tukee sekä tehtävän suorittamista että oppimista. Hänen näkemyksensä muutoksesta ankkuroituu ihmiseen, jolla on vahva käsitys itsestä oppijana ja työntekijänä (Ruohotie 2000b). Tällainen ihminen ryhtyy kriittisesti kyseenalaistamaan oletuksiaan. Ammattikorkeakoulun osalta voidaan kysyä, ovatko siinä työskentelevät ihmiset kypsiä kyseenalaistamaan toimintaansa ja kehittämään oman työyhteisön toimintaa ennakkoluulottomasti ja rohkeasti.

Ammattikorkeakoulu rakentuu osaavasta henkilöstöstä. Tiedetään, että ammattikorkeakoulussa työskentelee formaalisesti korkeasti koulutettuja asiantuntijoita. Kysymys on siitä, kuinka opettajien ja muun henkilöstön asiantuntemus saadaan käyttöön ja kehittymään. Onko ammattikorkeakoulu asiantuntijaorganisaatio? Pystyykö ammattikorkeakoulu kehittämään toimintaansa kyseenalaistamalla vanhoja opisto-tasoisia uskomuksiaan?

Tutkimisen lähtökohdat tarkasteluajankohtana olivat oppiva organisaatio, valtuuttava johtaminen, tiimityö ja verkostoituminen (vrt. Helakorpi, 2001, 4).

Sveibyn (1994, 40-41) mukaan asiantuntijaorganisaatio määritellään seuraavien kriteerien perusteella: (1) yrityksen tai työyhteisön arvo on siinä työtä tekevien ihmisten yhteensovitettut tiedot ja valmiudet, (2) siinä on pitkälle koulutettu henkilöstö,

(3) henkilökunta työskentelee monimutkaista ongelmanratkaisutaitoa vaativilla aloilla, (4) ihmisten kapasiteetti on tärkeämpi kuin muu pääoma, (5) henkilöstö myy ja tarjoaa ainutlaatuisia asiakkaiden tarpeisiin sopeutettuja tuotteita ja/tai palveluja ja (6) sen hallussa oleva tietämys on suurelta osin sidoksissa yksilöihin. Edellä olevan täydennyksenä Sveiby toteaa vielä, että asiantuntijayrityksessä (7) henkilöstön kokemus ja valmiudet ovat ehkä tärkeämpiä kuin teoreettinen tietämys ja (8) asiantuntijayritykset ovat ihmisistä riippuvaisempia kuin taloudellisen pääoman voimasta tai määrästä. Juuti (2001, 240-241) lisää yllä kuvattuun näkökulmaan, että sekä johdolla että asiantuntijoilla on myös samanlaatuista osaamista. Nikander (2003, 83) toteaa ammattikorkeakouluympäristöstä, että asiantuntijaorganisaatioissa osaamisen ja ydinosaamisen löytäminen on tärkeää.

Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulua eli Heliää voidaan pitää asiantuntijaorganisaationa. Se eroaa tavanomaisesta työorganisaatiosta erityisesti henkilöstönsä erikoisammattitaidon perusteella. Tässä on asiantuntijaorganisaation voima, sillä hyvät ammattilaiset ja asiantuntijat tekevät hyvää työtä silloin, kun he ovat sitoutuneet voimakkaasti organisaation tavoitteisiin, toimintaan ja toiminnan kehittämiseen. 1990-luvun alussa alettiin puhua korkean suoritusasteen (high performance) tai korkean sitoutumisen (high commitment tai high involvement) merkityksestä (esim. Sarala & Sarala 1996; Ojala 1996; Hannus 1994; Kasvio 1994; Rummler & Brache 1992; Lawler III 1986). Korkea suoritusaste ja sitoutuminen on samalla nostanut esiin vaateen yhdistää asiantuntijoiden kokemus ja tieto uudella ja tehokkaammalla tavalla. Tähän tarvitaan uudenlaista kehittämistyötä ja myös johtajuutta. Toisaalta organisaation toiminnassa tarvitaan uusia ratkaisuja muun muassa erilaisia korkean suoritusasteen tiimejä (Willman 2001; Kozlowski ym. 1999; Kärkkäinen 1997; Moran ym. 1996; Owen 1996; Mohrman ym. 1996; Parker 1995; Pirnes 1994, Katzenbach & Smith 1993; Buchholz & Roth 1987). Ajatus siitä, että ihmiset ja varsinkin korkeasti koulutetut asiantuntijat luovat, oman todellisuutensa vuorovaikutuksen kautta (mm. Morgan 1986; Habermas 1984; Mead 1962), voidaan ilmaista niin, että ihmiset ovat sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden perusteella luomiensa merkitysjärjestelmien ohjaamia. Tällöin asiantuntijoiden tulee olla avoimessa vuorovaikutuksessa ja samalla löytää toiminnalleen yhteiset uskomukset.

1990-luvun puolivälissä alettiin asiantuntijaorganisaatioissa keskustella aineettoman pääoman merkityksestä. Aineettomalla pääomalla tarkoitetaan (1) osaamista (2) organisatorista tietoa ja aineetonta varallisuutta sekä (3) vuorovaikutussuhteita, jotka vaikuttavat organisaation kasvuun ja tuloksellisuuteen. Aineeton pääoma kuvaa organisaation sisäistä vahvuutta, voimaa ja vuorovaikutusta markkinoilla (Rastas & Einola-Pekkinen 2001, 16). Toiminnan kehittämishaasteena on virittää organisaatioissa oleva inhimillinen pääoma, johdon ja henkilöstön tiedot, taidot ja osaamiset uudelle, paremmalle tasolle. Inhimillisestä pääomasta käytetään myös termiä ”osaamis-pääoma”. Näkökulma toiminnan kokonaisvaltaisesta kehittämisestä yhdessä aineettoman pääoman kehittämisen kanssa nousi tutkimushaasteeksi myös Heliassa 1990-luvun puolivälissä. Siihen mennessä oli tehty melko vähän ammattikorkeakouluun liittyviä kokonaisvaltaisia kehittämistutkimuksia. Viime vuosina Suomessa on tehty (vrt. Luopajarvi 2002, 292-314) yli kaksikymmentä tutkimusta, jotka ovat kohdistuneet ammattikorkeakoulujen kehittämiseen.

## 1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen rakenne

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli nelijakoinen. Ensimmäisenä tehtävänä oli tutkia, millaisia käsityksiä henkilöstöllä ja Helian johdolla oli toiminnan kehittämisestä tutkimusajankohtana ja toisena tehtävänä tuoda esille tärkeimmät johdon kokemat toimintaan liittyvät ongelmat ja hakea niihin ratkaisuja. Kolmantena tehtävänä oli tutkia, mitä toiminnan muutosvälineitä pidettiin ammattikorkeakoulussa tärkeimpinä strategia-, toiminta ja toimijatasolla. Neljäntenä tehtävänä oli luoda kokonaisvaltainen, koko organisaation kehittämistä tukeva muutosmalli. Tätä muutosmallia on selvitetty käyttäen hyväksi kasvatustieteen metatiedettä, josta aiemmin käytettiin nimitystä ”tieteenteoria” tai ”tieteenfilosofia” (vrt. Niskanen 1999, 122).

Käsityksiä toiminnan kehittämisestä tutkittiin kyselyllä ja haastatteluilla. Tarvittiin toimintaan puretuvaa toimintatutkimusotetta, jotta saatiin selville henkilöstön ja johdon painottamat muutoskohteet ja niihin liittyvät välineet. Tutkimuksen tulosten avulla haluttiin vaikuttaa toimintojen kehittymiseen Heliassa yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla vuosina 1998-2004. Tutkimuksen laajempaan tavoitteeseen oli lisätä ymmärrystä koulun muutosprosesseista ja niihin liittyvistä muutosvälineistä ja uusista osaamishaasteista. Tutkimustuloksena haluttiin luoda kokonaistoimintaa kehittävä pitkän tähtäyksen muutosmalli, joka vastaisi henkilöstön ja johdon käsityksiä ja edistäisi Helian toiminnan tehokkuutta, sujuvuutta ja opetuksen laatua.

Tutkimuksen kohteena olivat ammattikorkeakoulun johto ja Helian henkilöstö, jotka työskentelivät talouden ja hallinnon, tietojenkäsittelyn, assistenttityön ja kielten koulutusohjelmissa.

Tutkimusaineiston perusteella on vaikea vetää tarkkaa linjaa siitä, mitä tutkimusstrategiaa tai tutkimusotetta tarkastelu lähinnä edustaa. Hirsjärvi ym. (1997, 126-127) toteavat, että termi tutkimusstrategia tarkoittaa tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta ja että tutkimusstrategian samoin kuin yksittäisten tutkimusmenetelmienkin valinta riippuu valitusta tutkimustehtävästä tai tutkimuksen ongelmista. Tutkimusote tässä tutkimuksessa on sekä laadullinen että määrällinen. Tutkimustyyppinä on tapaustutkimus toimintatutkimuksena sekä survey -kysely ja haastattelu. Kyselymenetelmän avulla selvitettiin toimintakäsitysten rakennetta ja merkitystä. Toiminnan kehittämisestä lausuttuja tai ilmaistuja ajatuksia voidaan pitää henkilöstön ja johdon julkilausumina uskomuksina. Ihmiset pyrkivät liittämään nämä uskomukset mielessään selittäviin yhteyksiin. Samalla muodostuu käsityksiä. Ilmiö ja käsitys ovat lähellä toisiaan. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta ja sisäisestä maailmasta saatu kokemus, josta hän sitten rakentaa käsityksen. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva ilmiöstä. Ilmiö ja käsitys esiintyvät samanaikaisesti, ja niitä ei voi erottaa toisistaan. Arvokasta on tutkia ihmisten käsityksiä vaikkapa työyhteisön toiminnasta, jotta ymmärtäisimme paremmin kehittämistä ilmiönä.

Tutkimusotteen johdosta voi syntyä vastakkainasettelu. Hirsjärven ym. (1997, 131-132) mukaan monet tutkijat haluaisivat poistaa vastakkainasettelun tutkimuksellisten ääripäiden väliltä. Näin on tapahtunut tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi Silverman (2000, 11) toteaa, että kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välinen polariteetti tai vastakkainasettelu on hyvin vaarallista. Hänen mukaansa oleel-

lista on ymmärtää molempien tutkimusstrategioiden samantyyppiset lainalaisuudet tutkimuksen kuvaamisessa ja selittämisessä.

Tapaustutkimuksessa käytettyä lähdemateriaalia voidaan tarkastella yleisellä tasolla neljästä näkökulmasta. Ne ovat liiketoiminta- ja yrityslähtöinen, organisaatiolähtöinen, osaamislähtöinen ja oppimislähtöinen näkökulma.

*Liiketoiminta- ja yritysnäkökulmalla* tarkoitetaan sitä, että tutkijoiden lähestymistapa on liike- ja yritystoiminnan kannattavuuteen, kilpailuetuihin jne. liittyvä tarkastelu.

*Organisaatiolähtöisen näkökulman* painopiste on keskittyään enimmäkseen organisaation kehittämiseen.

*Osaamislähtöinen* jaottelu tarkoittaa sitä, että pääpaino on erityisesti osaamisen (yksilö ja ryhmä) kehittämisessä.

*Oppimislähtöisellä näkökulmalla* tarkoitetaan oppimistapahtumaan ja oppimisprosessiin liittyviä asioita.

Tässä tutkimuksessa näkökulmana on organisaation toiminnan kehittäminen erilaisien muutostoimenpiteiden avulla. Toiminnan kehittäminen sisältää myös aineistoa yritysmaailman näkökulmasta ja osaamislähtöisiä elementtejä. Tutkimusaineistona ovat toimintakyselyn tulokset, haastatteluaineisto ja tiimien toimintaa selittävät ja kuvaavat tutkimuspäiväkirjat.

Tutkimuksen ongelmat asetettiin seuraavasti:

1. Millaisia käsityksiä Helian

a) henkilöstöllä ja

b) koulun johdolla oli toiminnan kehittämisestä?

2. Mitkä olivat johdon kokemat toimintaan liittyvät ongelmat Heliassa?

3. Mitä organisaation muutosvälineitä pidettiin tärkeimpinä

a) strategiatasolla,

b) toiminnan tasolla ja

c) toimijan tasolla?

4. Millainen muutosmalli soveltuu Helian toiminnan kehittämiseen?

Ensimmäiseen ongelmaan haettiin vastausta kyselytutkimuksen, haastattelujen ja johtotiimissä (koulun laajennettu johtoryhmä) tehdyn toimintatutkimuksen avulla. Toiseen pääongelmaan etsittiin vastaus johdon toimintaa koskevan ongelma-analyysin avulla. Tällöin käytettiin hyväksi kehittävän työntutkimuksen muutoslaboratoriomenettelyä ja toiminnan kehittämisen rakentamismallia. Kolmanteen ongel-

maan haettiin vastauksia toimintatutkimuksien kautta seuraamalla tutkittavien tiimien muutosprosessia ja analysoimalla tiimien kanssa toiminnan kehittämiskohdeita. Yhteenvedona Helialle luotiin toiminnan kehittämisen muutosmalli. Tutkimuksen pohdintaluvussa analysoidaan ja selvitetään tämän mallin hyödyntämistä vuosina 1998-2004 sekä toiminnan kehittämisen että osin johtamisen näkökulmasta.

Tutkimuksen viitekehyksen rakentamisen lähtökohtana käytettiin Rummlerin ja Brachen (1995) yhdeksän suoritusvariaabelin matriisia (R-B-malli). Tämän pohjalta kehitettiin tutkimuksen viitekehys (ks. luku 3). Tutkimuksen viitekehys ottaa huomioon inhimillisten voimavarojen kehittämisen (HRD, Human Resource Development). Tämä ei olisi ollut mahdollista, jos olisi käytetty ainoastaan R-B-mallia.

Viimeksi kuluneen kymmenen vuoden aikana HRD-alueen tutkimukset ovat kohonneet merkittäväksi tutkimuskohteeksi. Ihmisten, prosessien ja organisaation kehittämistä on haluttu tehostaa. Kaikki kolme kohdealuetta on pyritty liittämään yhteen, jotta organisaation tai työyhteisön suorituskyky ja tehokkuus paranisivat (Wimbiscus 1995, 5). Itse asiassa kysymys on muutoksesta, jossa muutoksia tapahtuu samanaikaisesti organisaatio-, ryhmä- ja toimijatasolla. Toiminnan muutoksien juuret ovatkin työyhteisön johtamisperiaatteiden tutkimisessa ja tuottavuuden kehittämisessä (taylorismi) sekä ryhmiin ja ryhmädynamiikkaan liittyvissä tutkimusratkaisuissa (Lewin 1948; Argyris 1964).

Tämän tutkimuksen kahdeksan lukua sisältävät seuraavia kokonaisuuksia:

Luvussa 2 kuvataan organisaation toiminnan kehittämisen lähtökohtia ja historiaa. Lisäksi luvussa käsitellään ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämiseen liittyviä kehittämismalleja. Tämä lisää ymmärrystä, miksi nykyisin on päädytty uudenlaisiin toiminnan kehittämisen malleihin. Luvussa tuodaan esille eri mallien synnyn perusteita ja sovellutuksia sekä arvioidaan mallien vahvuuksia ja heikkouksia. Luku esittelee myös tiimiorganisaation perusteet ja viime aikoina usein esiin nostetun tietojohdamisen (Nonaka & Takeuchi 1995; Tuomi 1999).

Koska ammattikorkeakoulun taustalla ovat opistotasoiset oppilaitokset, joilla on pitkät perinteet hivenen byrokraattisina ja hierarkkisesti johdettuina organisaatioina, tässä luvussa on tarkasteltu myös 1990-luvulla esille vakiintunutta oppivan organisaation käsitettä.

Luvussa 3 selvitetään tutkimuksen viitekehyksen perusteet ja lähtökohdat sekä viitekehys ja keskeiset käsitteet. Tässä osassa selvitetään myös nykyisiä näkemyksiä toiminnan kehittämisestä (vrt. Hamel 2000; Ruohotie 2000a; 2000b; Helakorpi 2001; Honka ym. 2001; Rastas & Einola-Pekkinen 2001; Kaplan & Norton 2002).

Luvussa 4 tarkastellaan tutkimuksen kohdeorganisaatiota ja Helian toiminnan tilaa tutkimusajankohtana. Luvussa kuvataan myös tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston hankinta. Lopuksi luodaan yhteenvedonäkemys silloisista koulun johdon toimintaan liittyvistä uskomuksista ja muutoksen keinoista.

Luvussa 5 perustellaan tutkimuksen metodologisia valintoja ja niiden välisiä yhteyksiä ja kuvataan aineiston analyysimenetelmät.



Luvussa 6 raportoidaan tulokset ongelmittain.

Luku 7 tarkastelee tutkimuksen luotettavuutta.

Luvussa 8 kuvataan ja selvitetään muutosmalleja ja niiden perusteita sekä tulosten siirrettävyyttä ja arvioidaan tutkimusta ja jatkotutkimuksien tarvetta.

## 2 ORGANISAATION KEHITTÄMINEN JA KEHITTÄMISMALLEJA

Vanhemmat ”kehittämismallit” auttavat ymmärtämään organisaation toiminnan kehittämisen erilaisia näkökulmia. Näkökulmat ovat lähinnä eri tutkijoiden ajattelun mallikuvauksia. Tässä tutkimuksessa jäljempänä esitettävä tutkimuksen viitekehys on saanut vaikutteita klassisista malleista. Seuraavassa on lyhyesti kuvattu keskeisempiä suuntauksia. Mallit on pyritty valitsemaan tässä tutkimuksessa eniten kokonaisuutta korostavista ”opeista”. Näitä Sydänmaalakka (2003, 16) kutsuu ”johtamisopeiksi”, joita hänen tutkimuksessaan on kuusikymmentäyhdeksän. Hän sanoo, että ne ovat hienoja, mutta teoreettisia ja käytännölle vieraita. Ne tarkastelevat vain pientä osa-aluetta todellisuudesta ja keskittyvät toiminnan kehittämisessä rajallisiin kokonaisuuksiin. Mallien ideana on tarjota jokin sopiva kehittämismenetelmä. Juuti ja Lindström (1995, 41) toteavat, että menetelmät ovat organisaation kehittämisen näkökulmasta pikemminkin filosofisia suuntauksia. Näitä he arvioivat olevan noin viisikymmentä. Keskeisiä ”filosofioita” käytetään interventiodien yhteydessä. Interventiolla tarkoitetaan muutoksen ohjaamista, tietoista, systemaattista vaikuttamista, jonka tuloksena ihannetapauksessa on tulos, jossa kerrotaan, kuinka organisaatiossa tulisi toimia. (Juuti & Lindström. 1995, 41.) Tässä tutkimuksessa johtaminen rajataan pois ja Heliaa tarkastellaan organisaation koko toiminnan kehittämisen kannalta, ei johtamisen näkökulmasta.

Aluksi on syytä selkeyttää, mikä ero on mallilla ja teorialla. Grönforsin (1982, 151-152) mukaan tieteelliseltä teorialta vaaditaan kolme yleispiirrettä. Ensinnäkään teorioita ei koskaan voida todentaa yksinkertaisen ja suoran havainnoinnin avulla. Pääsyy tähän on seuraava: Teoriat ovat abstraktisia ja symbolisia konstruktioita eivätkä aineiston kuvauksia tai induktiivisia yleistyksiä, jotka seuraavat havaintoja. Teoriat liittyvät yleisiin lausumiin, joissa viitataan käsitteellisiin samankaltaisuuksiin, eivätkä havaittaviin ominaisuuksiin. Toisekseen teoriat eivät voi muodostaa havaittujen tosiseikkojen esittämiä lyhyitä yhteenvetoja, vaan niiden tulee soveltua muidenkin kuin vain havaitun aineiston tarkastelemiseen. Kolmas ja ehkä kaikkein tärkein teorialle asetettava vaatimus on se, että teoria ei ainoastaan kokoa ja systemaattisesti liitä toisiinsa havaittuja erillisiä ja empiirisiä seikkoja, vaan pyrkii myös selittämään. Heinonen (1989, 275) korostaa, että teorialla tulee olla selitys- ja ennustevoimaa, joka perustuu lakien keskinäiseen yhteyteen ja muodostaa samalla tieteellisen tiedon voiman. Teorian lait, perusoletukset, heijastavat ilmiömaailmaa ja niitä voidaan soveltaa kasvatustodellisuuden ilmiöiden tarkasteluun vain yhteydessä toisiinsa ja toisiaan täydentäen. Perusominaisuutena on koherenssi eli lakien kiinteys. Mallit ovat konkreettisia ja ilmaisevat havainnollisesti ilmiöiden ominaisuuksia ja tunnusmerkkejä (Heinonen 1989, 288). Malli tarkoittaa objektiivisia järjestelmiä, joilla pyritään havainnollistamaan teoriaa.

Perinteiset kehittämismallit eivät täytä edellä esitettyjä teorian perusteita. Ne eivät ole selittäviä mekanismeja vaan apuvälineitä. Niillä helpotetaan ymmärtämistä ja näin mallit vaikuttavat epäsuorasti ilmiön kuvaamiseen. Todettakoon, että 1990-luvun koulukunnat ja 2000-luvun alun mallit eivät ole luoneet kokonaisvaltaista toiminnan kehittämisen muutosteoriaa.

## 2.1 Kehittämisen historiaa

Perinteiset kehittämissuuntaukset tukeutuvat suhteellisen suppeaan uskomusjärjestelmään (paradigmaan), joko mekaaniseen konemalliin tai systeemiteoreettiseen uskomusjärjestelmään. Mekaaninen malli tarkoittaa lähinnä perususkomusta, että ihminen toimii koneen tavoin ja että häntä voidaan johtaa konemaisesti. Kyseiset ajattelutavat viittaavat Parsonsin (1968) toimintayksikköajatteluun. Mallien sisältämän yhteisöajattelun mukaan organisaatioiden tulee olla rationaalisia kokonaisuuksia, joissa toimitaan mahdollisimman tehokkaasti ja ennakoivasti. Organisaatiossa asetetaan tavoitteita, joihin pyritään suunnittelemalla, organisoimalla ja valvomalla. Klassisen organisaatioajattelun mukaan on olemassa tietty paras tapa toimia ja tämä toimintatapa on analyyttisen ja rationaalisen ajattelun kautta löydettävissä. Kun tapa löydetään, on valvottava, että valittua toimintatapaa noudatetaan kaikissa organisaation osissa. Klassiset toimintamallit pohjautuvat mekaaniseen ajatteluun. Niissä kohoaa keskeiseksi mielenkiinnon kohteeksi tavoitteellisen esimies-alainensuhteen toimivuuden varmistaminen ja toisaalta erilaisten hyvien toimintamallien luominen selkeiden viitekehysten avulla. Näitä kehyksiä hyödyntäen liiketoimintaan saadaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Elton Mayo (1945) on ilmaissut 1930-luvulla Hawthornen tehtailla Chicagossa tekemiinsä tutkimuksiin vedoten erään merkittävimmistä näkökulmista toiminnan kehittämisessä.: “Teknisen ja sosiaalisen kehityksen epätasapainon seuraukset yhteiskunnalle ovat olleet tuhoisat.” Hän oletti, että huomattava osa tästä ongelmasta on johdettavissa niin sanottujen menestyksellisten tieteiden (esim. kemia, fysiikka ja matematiikka) ja menestyksettömien tieteiden (esim. psykologia, sosiologia ja poliittiset tieteet) erosta. Hän väitti, että menestykselliset tieteet eivät näytä antavan yhtäkään sosiaalista taitoa, joka on käyttökelpoinen jokapäiväisissä inhimillisissä tilanteissa. Mayon mukaan tietoon liittyviä muutoksia on helpointa saada aikaan. Sen sijaan asenteita, siis pysyviä suhtautumistapoja, jotka ovat usein perusteiltaan emotionaalisia, on jo hankalampi muuttaa. Vaikeinta hänen mielestään on vaikuttaa käyttäytymismuutoksiin. Viimeksi mainittuihin kuuluu selvästi enemmän aikaa kuin tiedon ja asenteiden muutoksiin. Ryhmä- ja organisaatiotason muutokset vaativat jo merkittävästi pitemmän ajan. Mayo päätyy suosittamaan ryhmien käyttöä, ja hän tuo selkeästi esille, että työryhmillä tulee olla selkeä tavoite.

Yksi merkittävä suunnannäyttjä on ollut Kurt Lewin, joka kiinnitti 1940-luvulla huomiota ryhmien käyttäytymiseen ja niiden toimintaa selittäviin tekijöihin. Hänen työnsä johti ryhmädynamiikan tutkimusalan kehittymiseen. Häntä voidaan pitää toimintatutkimuksen varhaisimpana toteuttajana. Hänen kehittämänsä voimakenttä-analyysi on osittanut, että ihmiset voivat itse kehittää oman itsearviointin eli reflektoinnin avulla työryhmiensä tehokkuutta. Lewin jakaa muutosprosessin kolmeen vaiheeseen: Ensimmäisessä vaiheessa, sulattamisvaiheessa, laaditaan suunnitelma, jolla heikennetään kielteisiä tuotantonormeja tai poistetaan kokonaan niiden vaikutus. Toisessa vaiheessa, sisäistämisen vaiheessa, otetaan käyttöön uudet normit, arvot ja toimintatavat. Kolmannessa vaiheessa eli vakiinnuttamisessa muodostetaan uusi toimintamalli ja -käytäntö. (Lewin 1948; 1951.)

### 2.1.1 Strategioiden kehittäminen

Strategisella tasolla voidaan lähteä kehittämässä liikkeelle ammattikorkeakoulun toimintamallin, yrityksissä liiketoimintamallin, suunnittelusta:

Strategianäkökulma: Strateginen suunnittelu ja johtaminen on kykyä analysoida toimintaympäristöä ja muodostaa analysoinnin pohjalta tavoitteita ja toimintatapoja. Kamensky (2001, 17) toteaa, että strategia on yrityksen tietoinen keskeisten tavoitteiden ja toiminnan suuntaviivojen valinta muuttuvassa maailmassa. Strategian avulla yritys hallitsee ympäristöä. Tätä näkökulmaa voidaan soveltaa myös ammattikorkeakoulussa.

Stalkin ym. (1992) mukaan kyvykkyys muodostuu joukosta strategisesti sovellettuja liiketoimintaprosesseja. Kyseinen kyvykkyuden strategia perustuu neljälle periaatteelle: Ensinnäkin yritysstrategian kulmakivenä ovat liiketoiminnan ydinprosessit, eivät siis tuotteet ja palvelut. Toiseksi menestyminen kilpailuareenalla perustuu yrityksen osaamisen muuntamiseen ydinprosessien kautta strategiseksi kyvykkyudeksi. Tämä luo jatkuvasti ylivoimaista arvoa asiakkaalle kilpailijoihin nähden. Kolmanneksi yritykset luovat kyvykkyuden ydinprosesseihin strategisilla investoinneilla infrastruktuuriin ja verkostoon. Nämä kytkevät yhteen arvoketjun eri funktioita ja yksiköitä. Infrastruktuurilla ja verkostoilla ei tarkoiteta pelkästään järjestelmiä ja tietoverkkoja, vaan myös organisaation rakenteita kuten tiimejä. Tavanomaisien investointien ohella strategiset sijoitukset voivat suuntautua osaamiseen. Neljänneksi: koska kyvykkyys perustuu työyhteisön toimintoja läpileikkaaviin prosesseihin, kyvykkyyteen perustuvan strategian ainoa mahdollinen omistaja perinteisesti funktionaalisesti organisoidussa yrityksessä on toimitusjohtaja. Ydinprosesseihin ja kyvykkyyteen perustuva strategia ja johtaminen vievät yhä useammassa yrityksessä uudenaikaiseen horisontaaliseen ja asiakaslähtöiseen organisaatioarkkitehtuuriin ja useihin omistajiin. Edellä esitettyä lähtökohtaa voidaan soveltaa myös koulun strategioiden määrittelyssä.

Strateginen osaaminen ja tulevaisuuskuvaus liittyvät siihen, kuinka hyvin ammattikorkeakoulu selviää yhä kiihtyvässä koulutuksen laatukilpailussa (Helakorpi 2001, 109). Helakorpi jakaa koulut kolmeen ryhmään sen mukaan, miten ne suhtautuvat tulevaisuuteen:

- 1) Tulevaisuuteen ajautuvat eli ne korkeakoulut, jotka eivät kiinnitä huomiota toimintaympäristön muutoksiin eivätkä reagoi asiakaspalautteisiin.
- 2) Tulevaisuuteen ohjautuvat eli ne, jotka keräävät palautetta asiakkailta ja kehittävät toimintaansa sen perusteella.
- 3) Tulevaisuutta ennakoivat eli ne, jotka pyrkivät seuraamaan toimintaympäristönsä muutoksia ja toimivat tiiviissä yhteistyössä asiakasryhmien kanssa ja kehittävät kaikkea toimintaansa herkästi monipuolisen tiedon varassa.

Viimeksi kuvatut ammattikorkeakoulut kiinnittävät huomiota suuren luokan mahdollisuuksiin ja osin valkoiseen alueeseen. (Ks. kuvio 1.)

Yrityksen strateginen kyvykkyys koostuu sekä teknologisesta ydinosaamisesta että prosessikyvykkyyydestä. Tähän on lisättävä myös ihmisten sosiaalinen kyvykkyys realisoida uudet ideat markkinakypsiksi tuotteiksi tai hallita sisäisesti tiimit ja tiimien välinen yhteistyö (monitasoisuus). Strateginen kyvykkyys voidaan ankkuroida kolmeen perusstrategiaan (Treacy & Wiersema 1993):

Asiakaslähtöisyys: Palvelut ja tuotteet fokusoidaan hienojakoisesti asiakastarpeiden yksityiskohtaisen tuntemisen perusteella ja siten rakennetaan asiakasuskollisuutta.

Tuote /palvelujohtajuus: Yritys luo etumatkan kilpailijoihinsa ominaisuuksiltaan ylivoimaisilla tuotteilla ja palveluilla ja kykenee jatkuvasti uudistumisen kautta säilyttämään asemansa. Olennaista on innovaatiokyky ja luovuus. Mielikuvitus on siis jopa tärkeämpää kuin tieto, ja hyvät ideat toteutetaan nopeasti ja tehokkaasti (vrt. Hamel 2001). Tärkeää on siirtää yksilöosaaminen koko organisaation yhteiseksi rakenneosamiseksi, ja uudistushalun tulee olla ehtymätön.

Operatiivinen yliveraisuus: Yrityksen tuotekehitykseen ja operatiiviseen toimintaan kuuluvat liiketoiminnan ydinprosessit ovat kustannustehokkuudeltaan ja läpimenoajoiltaan ylivoimaisia kilpailijoihin nähden.

### 2.1.2 Organisaation kehittäminen

Perinteisesti organisaatioon kohdistuvia muutospyrkimyksiä on kutsuttu organisaation kehittämiseksi. Tähän liittyy muun muassa seuraavia piirteitä (Juuti & Lindström 1995, 40-41):

-Kehittäminen on koko organisaatioon kohdistuva johdon käynnistämä suunnitelmallinen ja systemaattisesti etenevä prosessi, jossa käytetään käyttäytymistieteellistä tietoa organisaation toiminnan ja ihmisten työelämän laadun kehittämiseksi.

-Kehittäminen on keino edistää ja toteuttaa muutoksia organisaation teknisessä ja sosiaalisessa järjestelmässä sekä rakenteissa.

-Organisaation kehittämiseen liittyy ulkoisten tai sisäisten kehittäjien analyyseja ja interventioita.

-Keskeistä organisaation kehittämisessä on käyttää hyväksi palautetta. Kehittävää yksilöä, ryhmää, osastoa tai koko organisaatiota autetaan tiedostamaan oma toimintansa ja omat ajattelutapansa. Lisääntynyt tietoisuus auttaa jäsentämään omaa toimintaa uudella tavalla ja kehittämään omia toimintoja.

-Prosessien korostuminen, jolloin ongelmien havaitseminen, tietojen keruu, analysointi, palautteen käsittely ja toimenpiteiden suunnittelu sekä toteuttaminen seuraavat vaihe vaiheelta toisiaan.

-Henkilöstön osallistuminen muutoksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa organisaation kehittämistä pidetään synonyyminä työyhteisön kehittämisen käsitteelle. Filosofisena ydinajatuksena on auttaa ihmisiä auttamaan itseään. Organisaation kehittäminen on tietoista, systemaattista vaikuttamista, inter-

ventiota. Kehittämisen prosessin avulla henkilöstö ja johto tekevät yhdessä tarvittavia muutoksia ja toimenpiteitä. Tähän kehittämisen lähtökohtaan ovat perustuneet tässä tutkimuksessa tehdyt interventiot, joihin palataan luvuissa 4 ja 5.

Suomessa esille nousseita muutoksen mekaanisia konemalleja:

Organisaation kehittäminen on kytkeyty perinteisissä ”opeissa” johtamiseen. Vahva uskomus on ollut siitä, että hoitamalla hyvin johtamista, saada aikaan myönteisiä muutoksia. Johtaminen on määritelty tavoitteelliseksi vuorovaikutukseksi johtajien ja alaisten välillä. (Santalainen & Huttunen 1993; Peltonen 1991; Santalainen 1990.)

Peter Drucker (1954; 2000) loi tavoitejohtamisen (MBO, Management By Objectives) ja siihen liittyvät ajatukset. Niistä on tullut tunnettuja ympäri maailman ja Suomessa erityisesti George Odiornen ja John Humblen työn tuloksina. Heidän työnsä seurauksena erilaisten organisaatioiden -teollisten ja julkishallinnon sekä palvelu-, koulutus- ja sotilasorganisaatioiden- johtajat pyrkivät ohjaamaan organisaatioita käyttämällä hyväkseen tavoitejohtamiskonseptia.

Tavoitejohtaminen on prosessi, jonka avulla esimies ja alainen yhdessä sopivat yhteiset tavoitteet, määrittelevät kunkin henkilön tärkeimmät vastuualueet häneltä odotettavina tuloksina ja käyttävät näitä mittavälineinä kunkin yksikön jäsenen työn tulosten arviointiin ja ohjaamaan yksikön toimintaa (Odiorne 1965, 55-56). Tavoitejohtaminen nostaa esille yksilön suorituskyvyn merkityksen ja yksilön kytkeymisen yrityksen tai yksikön toimintaan tavoitteiden sopimisen avulla. Ajattelun kautta luodaan eräänlainen tavoitehierarkia eli se, että jokainen organisaatiotaso saavuttaa tavoitteensa ja työyhteisö menestyy toivotulla tavalla. Ajattelu ei korosta tiimityötä, vaan pikemminkin yksilöiden vastuuta ja osaamista eli organisaation perusyksikkö on yksilö eikä ryhmä. Tavoitejohtaminen nostaa esille esimies-alainen keskustelut ja painottaa erityisesti sitoutumisen merkitystä. Yksilöille on hyödyllistä työskennellä ryhmissä yhteisten näkemysten aikaansaamiseksi. Tällöin onnistuminen on kiinni siitä, miten suhtaudutaan ihmiseen ja millaisena me häntä pidämme. Edellä esitetyn tavoitekeskeisen näkemyksen lähtökohta on varsin rajallinen, ja se kytkee koko organisaation kehittämisen yksinkertaiseksi yksilöön kohdistuvaksi vaikuttamiseksi. Oppi ei menestynyt Suomessa.

Pyrkimyksiä siirtyä pois mekaanisesta näkökulmasta esiintyi jo varhain. Douglas McGregor (1960) loi x- ja y-teorian, joka on vaikuttanut voimakkaasti ihmiskäsityksiin Suomessa. Hän totesi, että ihmiskäsityksemme luo pohjan johtamiskäyttämismiselle. Jos esimies valitsee x-käsityksen eli työ on ihmisille vastenmielistä, heillä on vähän vastuuntuntoa, ja he haluavat tulla johdetuiksi, seuraa tästä esimiehelle vaikeuksia.

McGregor on tiivistänyt ajatuksensa luetteloon tehokkaiden ja tehottomien ryhmien ominaisuuksista. Hänen mukaansa tehokkaalle ryhmälle, joka siis saavuttaa tavoitteensa, on ominaista (1) ilmapiirin epävirallisuus, miellyttävyys ja rentous, (2) vilkas keskustelu, johon kaikki osallistuvat, (3) täysi ymmärrys ryhmän tavoitteista ja tehtävästä, (4) jäsenten hyvä kuuntelukyky, (5) erimielisyyksien käsittelytaito, (6) konsensusmenettely päätöksenteossa, (7) avoin kritiikki ja arvostelu, (8) ajatusten ja ongelmien vapaa ilmaisu, (9) selkeät hyväksytyt tehtävät, (10) vaihtuva eli jaettu

johtajuus ja (11) tietoisuus omasta toiminnasta ja sen reflektointi. McGregor kuvaa työryhmää samaksi, jota myöhemmät tutkijat kutsuvat tehokkaaksi tiimiksi (vrt. Jutila ym. 1996; Parker 1995; Pirnes 1994; Eskola & Jauhiainen 1994; Katzenbach & Smith 1993).

Se, mille kypsyystasolle ihmiset ovat organisaatiossa kehittyneet, vaikuttaa selvästi muutosmallin valintaan. Tähän on perustunut myös Argyriksen (1957) kypsyysteoria. Kun ihminen on kehittynyt kypsäksi, hän on aktiivinen, riippumaton, hänellä on laaja käyttäytymisvalikoima, vakiintuneet pysyvät intressit, pitkä aikaperspektiivi, tasa-arvoinen asenne ja korkea itsetiedostus sekä itsekontrolli. Argyris toteaa, että vain harvat kehittyvät täyteen kypsyyteen. Hän korostaa, että organisaatioissa tulee luoda sellainen työskentelyilmasto, jossa jokaisella on mahdollisuus kasvaa ja kypsyä yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Näin ihminen voi tyydyttää omia tarpeitaan ja samalla työskennellen organisaation tavoitteiden hyväksi. Myönteisiä ryhmänormeja ovat Argyriksen mielestä seuraavat: rehti asioiden esittäminen, avoimuus, kokeiluhalu, toisten rohkaiseminen, vilpittömyys myös tunteiden esittämisessä, avoimuuden korostaminen, toisten kannustaminen kokeilemaan, yksilöllisyys, ajattelevaisuus, huolenpito ja sisäinen sitoutuminen. Argyris pyrki 1960-luvulla tuomaan kehittämisen lähtökohdaksi ryhmädynaamiset prosessit ja McGregor-ihmisen henkisen kasvun tukemisen.

Suomessa käytettyjä systeemiteoreettisia muutosmalleja:

Systeemiteoreettisen lähestymistavan tunnetuimpia edustajia ovat olleet Likert (1961; 1967), Blake ja Mouton (1964), Reddin (1973) sekä Hersey ja Blanchard (1988; 1990). He ovat nähneet toiminnan järjestelmät kokonaisuutena. Yhteensovitamalla eri järjestelmät ja ottamalla huomioon erilaiset käytännön tilanteet ja niihin osallistuvat ihmiset on mahdollista hoitaa menestyksellisesti organisaation kehittämistä. Seuraavaksi esitetään mainittujen tutkijoiden perusajatuksia:

Rensis Likert on kehittänyt 4-tasoisin järjestelmän, jota hän kutsuu johtamisjärjestelmäksi. Se perustuu systemaattisiin, selittäviin järjestelmiin. Järjestelmälle 4, joka on kypsän työyhteisön johtamisjärjestelmä, on ominaista se, että esimies luottaa ihmisiin ja päätöksenteko on laajalle hajautettu ja hyvin integroitu. Työntekijät motivoitetaan osallistamalla, eli perususkomuksena on osallistava muutossykli (vrt. Argyris 1957). Tämä takaa sitoutumisen ja kytkee kannustuksen sekä palkkiot tavoitteiden saavuttamiseen. Esimiesten ja alaisten välinen vuorovaikutus on monitahoinen ja vastuu valvonnasta on laajalle levinnyt organisaatiossa. Nykyisin järjestelmä 4:n johtamistyyliä voi kuvata käsitteellä ”jaettu johtajuus” (Sydänmaalakka, 2003) tai ilmaisulla ”vuorovaikutusjohtaminen” (Tiusanen 2001, 14.) Likert pitää organisaatiota toisiinsa liittyneinä ryhminä. Ryhmien välisenä linkkinä on esimies, jonka rooli on keskeinen ryhmiä kehitettäessä. Hän suosittelee tiimipohjaista, ryhmiin perustuvaa organisaatiomallia, ja häntä voidaan pitää tiimiorganisaatioiden kehittämisen pioneerina. Järjestelmien 1-3 johtamistyyliissä henkilöstön osallistaminen ja vaikuttaminen vähenevät asteittain liikuttaessa kohti järjestelmää 1, jota voidaan pitää esimieskeskeisenä järjestelmänä. Likertin johtamisajattelu kytkeytyy pääosin systeemiteoreettiseen uskomukseen, jossa organisaatio koostuu useista osajärjestelmistä, kuten teknisestä, sosiaalisesta ja tehtäväjärjestelmästä. Tälle ajattelulle on tyypillistä, että osajärjestelmät ovat riippuvaisia toisistaan ja muutos yhdessä osajärjestelmässä edellyttää muutoksia toisessa (vrt. Luhmann 1984; Parsons

1968). Tämä näkökulma pitää organisaatiota jatkuvasti käynnissä olevana prosessina, ja niin kauan kuin prosessi on käynnissä, organisaatio voi kehittyä ja sen eri osat voivat tyydyttää tarpeitaan. Jäljempänä esitettävän oppivan organisaation kannattajat pitävät juuri systeeminäkökulmaa tärkeänä. Organisaation eri järjestelmien välillä tulee vallita tietynlainen tasapaino, erityisesti organisaation ja sen ympäristön välillä. Organisaatio on organismi, jonka tulee elää ja mukautua. Jos järjestelmien välinen tasapaino järkkyy organisaatioon on vaikeuksissa. Systeemitieteellisessä tarkastelussa ei kuitenkaan tunnisteta selkeästi ihmisten omaa luovaa, vuorovaikutuksesta syntyvää sosiaalista todellisuutta. Pyrkimyksenä on etsiä konkreettisen ympäristön lainalaisuuksia. Tällöin menetetään organisaatioihin liittyvän sosiaalisen todellisuuden kirjo ja organisaatiokulttuurien yksilöllisyys. Lisäksi systeemitieteellisessä viitekehyksessä painotetaan liiaksi organisaatioelämän harmonisia ominaispiirteitä, ikään kuin organisaatiossa ei olisi ristiriitoja. Samalla unohdetaan, että juuri ristiriitojen ja erimielisyyksien avulla löydetään uusia ideoita ja ratkaisuja.

Senge (1990) näkee asian laajasti. Hän on tuonut kokonaisvaltaisuutta systeemiajatteluun. Hänen mukaansa on olemassa viisi seikkaa, jotka ovat välttämättömiä organisaation menestystä ajatellen ja jotka erottavat toimivan ja tehokkaan organisaation hierarkkisesta organisaatiosta. Nämä ovat

-systeeminen ajattelu. Jokainen osa on kokonaisuutta ja vaikuttaa omalta osaltaan toimintaan ja tuloksiin.

-itsehallinta. Tavoitteena on henkilökohtaisten ominaisuuksien hyödyntäminen osana organisaatiota ja oppimista.

-sisäiset mallit, joiden pitää tulla julki keskusteluissa avoimen toimintakulttuurin kautta.

-yhteisen vision rakentaminen, mihin on sitouduttu.

-tiimioppiminen, joka on tulosta yhteisestä innovaatiosta ja koordinoitusta toiminnasta yhteisen kielen avulla. (Vrt. Ojala 1996; Sarala 2000.)

Blaken ja Moutonin (1964) Managerial Grid, Reddinin (1973) 3-D malli ja Herseyn ja Blanchardin (1990) ns. tilannejohtamismalli ovat nostaneet esille johtamisruudukkoajattelun, joka perustuu Ohio-State (1945) -tutkimuksen perinteeseen. Näkökulmana tulee esille ns. aivomalli, jossa esimiehellä uskotaan olevan niin hyvät aivot, että hän kykenee valitsemaan sopivan johtamistyylin oikeaan tilanteeseen. Tässä saattaa piillä pitkään vallinnut peruskomus siitä, että esimiehet ovat osaavampia kuin heidän alaisensa. Tämä on heijastunut siten, että työyhteisön ylin johto omaa jonkin ihmeellisen ydinosaamisen ja johto voi muuttaa toimintatapoja ohjeiden, määräyksien ja käskyjen avulla. Tämä muutostapa on ensi asteen muutosta ja sitä kutsutaan oppimisen alueella yksivaiheiseksi, korjaavaksi ja yksisilmukaiseksi oppimiseksi (vrt. Argyris & Schön 1978).

Älykäs toimintatapojen muuttaminen erotetaan kybernetiikassa oppimaan oppimisesta, jota vastaavasti kutsutaan myös kaksivaiheiseksi, kaksissilmukaiseksi ja



kyseenalaistavaksi oppimiseksi, joka kytkeytyy toisen asteen muutokseen. Kaksi-vaiheisessa oppimisessa kyetään asettamaan toimintaa ohjaava normisto ja toiminnan taustalla olevat, informaation käsittelyyn kytkeytyvät standardit kyseenalaisiksi. Kyseinen aivomalli perustuu Morganin (1986) mukaan oppimaan oppimiseen ja holografiaan. Aivot ovat holografinen järjestelmä, joka kokoaa mielikuvia miljoonista osista ja kykenee varastoimaan, muokkaamaan ja muistamaan tietoa.

Tilannejohtamismallit perustuvat aivomalliin ja osin myös organismiajatteluun. Tällöin organisaatiota pidetään ympäristössään organismina, jonka tulee sopeutua ympäristömuutosten ja monimutkaisuuden vaatimuksiin.

Reddinin (1973) 3-D -johtamistyylliteoria ilmaisee saman ajatuksen seuraavasti: Esimiehen johtamisen tehokkuus riippuu siitä tilanteesta, jossa johtamista käytetään eli kuinka hänen esimiespersoonallisuutensa sopii siihen tilanteeseen, jossa hän toimii. Esimiehen johtamistyylin tehokkuuden riippuessa johtamistilanteesta, voi mikä tahansa neljästä johtamisruudukon perustyylistä -käskevä, myyvä, osallistava, ja delegoiva (vrt. Hersey & Blanchard 1990)- olla tehokas tai tehoton. Perustyyllit voivat olla tehokkaita ja tehotomia tyylejä sen mukaan, onko valittu tilanteeseen sopiva käyttäytymistapa. Reddinin mallissa kuvataan kahdeksan eri tyyliä, neljä tehokasta ja neljä tehotonta. Mallia kutsutaan johtamisen kolmiulotteiseksi tehokkuusmalliksi. Se tuo vahvasti esille sekä yksilö- että tiimityön merkityksen eri tilanteissa.

Hersey ja Blanchard (1988, 1990) korostavat tilannejohtamismallissaan, että 1) on ensinnäkin otettava huomioon esimiehen antaman ohjauksen ja ohjeiden antamisen määrä (tehtäväkeskeinen käyttäytyminen), 2) esimiehen aikaansaama sosioemotionaalisen tuen (ihmiskeskeinen käyttäytyminen) määrä ja 3) se valmiustaso, jolla alaiset toimivat suorittaessaan tiettyä tehtävää tai toimintoa tai pyrkiessään saavuttamaan tavoitteensa. Tällöin esimiehenä toimiva henkilö tarvitsee tilanneälyyn liittyvää osaamista, jolla tarkoitetaan johtamistilanteessa toimimisen taitoa (vrt. Goleman 1999; Kamensky 2000; Määttä 2000; Kaplan & Norton 2001; Olson & Craig 2001).

Tilannejohtamisen käsite on kehitetty auttamaan ihmisiä heidän pyrkimyksissään toteuttaa johtajuutta riippumatta heidän roolistaan. Näin he olisivat entistä tehokkaampia päivittäisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ajattelu auttaa esimiehiä ymmärtämään paremmin tehokkaan johtamistyylin ja heidän alaiensa valmiusasteen välistä yhteyttä. Tilannejohtaminen tuo selkeästi esille ajatuksen siitä, että ei ole olemassa yhtä vaikuttamistapaa, vaan johtamistyyliä tulee käyttää ihmisten valmiusasteen ja tilannetekijöiden mukaan.

Eräs heikkous tilannejohtamisajattelussa on sen heikko kytkentä yrityksen kokonaisuuteen: ennen kaikkea se ei korosta käytännön johtamistyön liittämistä visioajatteluun ja siihen työyhteisökulttuuriin, jossa henkilöstö toimii. Lisäksi toiminnan kehittämistä ajatellen nämä ”opit” on varsin vahvasti kytketty esimies-alainensuhteeseen, joka on vain yksi johtamisen osa-alue.

Tilannejohtamisen malli sopii mallien rakentajien mielestä myös ryhmien työskentelyyn. Mallissa on kuvattu ryhmän toimintatavat samalla viitekehyksellä kuin yksilöiden tilannejohtamismallissa. Siinä kuvataan niitä eri toimintatapoja, joita ryhmä voi käyttää, kun ryhmä ratkaisee ongelmia. Tehokkaalle ongelmanratkaisulle

on ominaista, että ryhmät pystyvät siirtymään nopeasti toimintatavasta toiseen. Ryhmän johtamistyylit on nimetty kriisi-, organisaatio-, vuorovaikutus- ja rutiini-menettelykeskeisiksi toimintatavoiksi (ks. Hersey & Blanchard 1990, 309-310). Ryhmällä tulee olla kyky reagoida erilaisiin tilanteisiin ja kohdata erilaisia ongelmia. Sopeutuminen on tärkeää ja ryhmässä työskentelevät henkilöt tarvitsevat henkistä vastaanottokykyä eri muutostilanteissa. Tehokkaalle ryhmälle on ominaista, että se pystyy siirtymään nopeasti ja helposti toimintatavasta toiseen. Se ei juutu johonkin normatiiviseen malliin. Ryhmän kyky, joustavuus ja sopeutuvuus ovat erittäin tärkeitä, ja jäsenten henkinen vastaanottokyky on sopeutumisen ydin.

Edellä kuvattujen toimintamallien soveltamisvaikeudet Suomessa vaikuttivat tulosjohtamisajattelun syntyyn 1970-luvulla. Konemaista tavoiteprosessia ei saatu käytäntöön, vaan soveltaminen tapahtui usein yhtiön johdon ohjauksessa. Ehkä merkittävin puute tavoiteajattelussa on ollut pitäytyminen liian mekaaniseen malliin. Tulosjohtamista maassamme kehittivät useat suomalaiset tutkijat ja konsultit samanaikaisesti 1970-luvun lopulla 1980-luvulla (mm. Santalainen ym. 1990; Tiusanen 1986; Härkönen & Nissinen 1986; Voutilainen 1983; Härkönen ym. 1982).

”Tulosmalli” pyrkii yhdistämään tavoite- ja tilannejohtamismallit ja ottamaan kokonaisvaltaisesti huomioon sekä yksilön että organisaation tarpeet. Näin syntyy myös ajatus päivittäisjohtamisesta, joka sisältää uskomuksen: ”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty.” Yksinkertaistettuna päivittäisjohtamiseen kuuluvat seuraavat vaiheet: tilanteen tavoitteiden määrittäminen, tilanne-erittely, tilanteen suunnittelu, tilanteen johtaminen ja tilanteen arviointi (Härkönen & Nissinen 1986, 103). Voidaan todeta, että päivittäisjohtaminen on itse asiassa myös eräänlaista käytännön tilanteiden päivittäistä hoitoa, mutta sen perususkomus on varsin perinteisesti esimieskeskeinen: suunnittele, toteuta, arvioi ja kehitä.

Tulosjohtamista pidetään suomalaisena ajattelumallina. Tutkijan oman kokemuksen perusteella kyseisen johtamisajattelun soveltaminen on ollut menestyksellisempää kuin aikaisempien mallien soveltaminen. Selkeyttävänä piirteenä on se, että mallin lähtökohdaksi on kokonaisvaltainen liiketoimintasuunnitelma. Lisäksi se pitää erillään tuloksen ja siihen tarvittavat panokset, ja siksi suunnittelun tulos on selkeämpi. Se pyrkii suuntaamaan kehittämisen ytimekkäästi avaintuloksiin, joita kutsutaan myös tulosalueiksi. Ajattelu ottaa samalla huomioon johtamisen tilannesääteisyyden. Lisäksi tulosjohtaminen suosittaa ryhmätyön käyttöä erityisesti osallistavana ja sitouttavana menettelynä, ja varsinkin suunnitteluvaiheessa. Tulosajattelulle ei kuitenkaan synny tilaa dynaamisessa, muuttuvassa ympäristössä; tulosten määrittely tuloskielellä on usein arvailua eikä perustu esimerkiksi markkinatuntemukseen.

Edellä esitetyn historiakatsauksen perusteella voidaan todeta, että mitään kokonaisvaltaista ”johtamisoppia” ei ole kyetty luomaan ja organisaation kehittämisen filosofiat ovat perusteiltaan varsin rajallisia.

### 2.1.3 Ydinosaamisen kehittäminen

Ydinosaamisen käsite ei ole kovin täsmällinen ja sitä on vuosien kuluessa käytetty hyvin eri tavoin. Etenkin laman aikana se on koettu tärkeäksi, kun maassammekin on puhuttu koko kansakunnan osaamisesta. Hamelin ja Prahaladin (1994) mukaan

ydinosaaminen syntyy, kun yrityksen tekninen tai markkinoinnillinen tietotaito mahdollistaa yrityksen liiketoimintojen nopean sopeuttamisen muuttuneisiin olosuhteisiin ja menestyksellisen siirtymisen näennäisesti uusille aloille. Ydinosaamiseen liittyy kommunikaatiokyky ja kyky työskennellä yli organisaatorajojen. Ydinosaaminen on kumulatiivista, uutta tietotaitoa ja oivalluksia. Sen käyttö kehittyy jatkuvasti. Kilpailijoiden on vaikea jäljitellä sitä. Ydinosaamista on varsin vähän, keskisuurillakin yrityksillä 2-3 osaamisen aluetta. Ydinosaaminen on ylivoimaisen osaamisen aluetta,; se ei ole tavanomaista perusammattitaitoa. Hamelin ja Prahaladin mukaan yrityksen ydinosaaminen koostuu kolmesta osa-alueesta:

-asiakashyöty (customer value),

-erottautuminen kilpailijoista (competitor differentiation) ja

-laajentumiskyky (extendability).

Asiakashyödyllä Hamel ja Prahalad tarkoittavat perustavaa laatua olevaa hyötyä, jonka asiakas saa käyttäessään yrityksen palveluksia tai ostaessaan yrityksen tuotteita. Kilpailijoista erottautuminen tarkoittaa puolestaan sitä, että muilla ei ole samaa osaamista kuin omalla yrityksellä, ja sitä, että oman yrityksen osaamista on vaikea tai mahdoton jäljitellä. Laajentumiskyky on yrityksen kyvykkyyttä laajentaa osaamistaan useamman kuin yhden tuotteen valmistamiseen, eli kyse on siitä, miten tämänhetkinen ydinosaaminen on hyödynnettävissä uusille tuotealueille. Hamelin ja Prahaladin ydinosaamisen käsite on sovellettavissa myös ammattikorkeakoulun osaamisen johtamiseen. Tähän ydinosaamisnäkökulmaan palataan tulosten käsitteilyn yhteydessä.

		<b>Paras tulevaisuudessa</b>	<b>Suuren luokan mahdollisuudet</b>
<i>Uusi</i>		Mitä uutta ydinosaamista tarvitaan, jotta voidaan ylläpitää ja laajentaa toimintaa nykyisillä markkinoilla?	Mitä uusia ydinosaamisia tulee kehittää, jotta voitaisiin siirtyä kaikkein mielenkiintoisimmille tulevaisuuden markkinoille?
<b>Ydin- osaaminen</b>		<b>Aukkojen täyttäminen</b>	<b>Valkoinen alue</b>
<i>Nykyinen</i>		Mitä mahdollisuuksia on parantaa asemaa nykyisillä markkinoilla ottaen laajemmin käyttöön olemassa olevaa ydinosaamista?	Mitä uusia tuotteita ja palveluita voidaan rakentaa yhdistelemällä tai järjestelemällä luovasti uudelleen nykyisiä ydinosaamisia?
	<i>Nykyinen</i>	<b>Markkinat</b>	<i>Uusi</i>

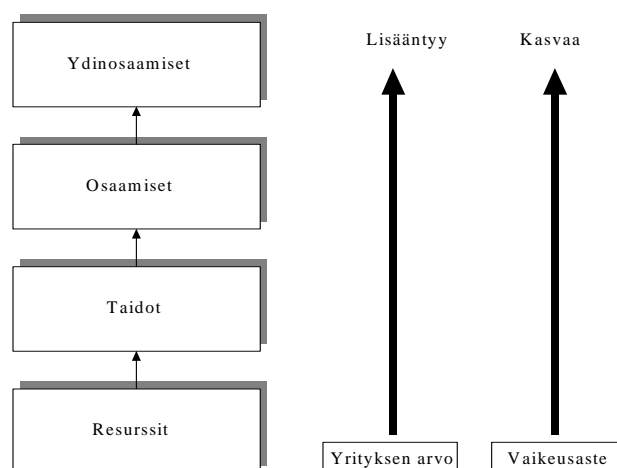
Kuvio 1. Ydinosaaminen (Hamel & Prahalad 1994, 223-228).

Oleellista on se, miten ammattikorkeakoulun tunnistettua ydinosaamista voidaan hyödyntää käytännön työssä. Aukkojen täyttäminen tarkoittaa sitä, että nykyisiä ydinosaamia pyritään käyttämään tehokkaammin nykyisillä markkinoilla ja siten ”täyttämään” olemassa olevia markkina-aukkoja. Jossain vaiheessa työyhteisön on kehitettävä uusia ydinosaamia, jotta voitaisiin ylläpitää nykyinen markkina-asema tai jopa laajentaa markkinaosuutta. Valkoisella alueella tarkoitetaan siirtymistä nykyisten ydinosaamisten uusilla sovellutuksilla tai yhdistelmillä uusille markkinoille. Tällöin kyseessä voi olla ”piilevä” ydinosaaminen, joka on ollut koko ajan olemassa, mutta sitä ei ole osattu yhdistää oikealla tavalla. Hamel ja Prahalad toteavat, että esimerkiksi Sony Walkman -korvalappustereot on valkoisen alueen löydös. Suuren luokan mahdollisuuksilla tarkoitetaan sitä, että luodaan uusia ydinosaamia ja siirrytään samalla uusille markkinoille.

Major ym. (2000, 11) lisäävät Hamelin ja Prahaladin ydinosaamisen määritelmään vielä muutaman asian. Ydinosaaminen on taitojen ja teknologian yhdistämistä, joka on suuremmissa määrin tietopohjaista kuin pääomapohjaista toimintaa. Ydinosaaminen toimii ovena uusille markkinoille. Otalan (1996, 35) mukaan yrityksen ydinosaamiset muodostavat eräänlaisen puun juuriston, jonka päälle yrityksen ydin- ja lopputuotteet, oksat ja lehdet, rakentuvat.

Ydinosaamista voidaan kuvata myös työntekijöiden ja johdon kykyinä ja tietoina ja se voidaan käsittää yrityksen kollektiiviseksi oppimiseksi (Hannus 1994, 21). Ydinosaamisen rinnalla on käytetty sanaa ”ydinpätevyys” (Lillrank 1990). Osaamis pohjainen organisaatio saattaa nousta esille hyvin nopeasti muuttuvassa ympäristössä.

Javidan (1998, 62-63) jaottelee yrityksen osaamisen hierarkkiseen järjestykseen. Hänen mukaansa jokaisella yrityksellä on käytössään resursseja, mutta kaikki yritykset eivät käytä niitä parhaalla mahdollisella tavalla. Yritysten väliset erot syntyvät siitä, miten hyvin resurssit voidaan hyödyntää.



Kuvio 2. Yrityksen osaamisen hierarkia Javidanin (1998) mukaan.

Taidot ovat hierarkian toisella tasolla. Taidot ovat sidoksissa toimintaan eli taitoja voidaan luonnehtia funktionaaliseksi resurssien hyödyntämiseksi. Voidaan puhua esimerkiksi markkinointitaidoista, logistiikkataidoista tai henkilöstön johtamisen taidoista. Osaaminen on kolmannella tasolla. Osaamisella Javidan tarkoittaa ristikkäistä organisaation erilaisten taitojen välistä integraatiota ja yhteistyötä erityisesti strategisten liiketoimintayksiköiden (SBU) sisällä. Ydinosaaminen on hierarkian korkeimmalla tasolla. Ydinosaamisella tarkoitetaan Javidanin hierarkiassa strategisten liiketoimintayksiköiden yli menevää osaamista. Ydinosaaminen syntyy eri liiketoimintayksiköiden sisällä olevien osaamisten välisistä interaktioista. Mitä korkeammalle hierarkiassa mennään, sitä vaikeammaksi tulee erityyppisten osaamisten hallinta, mutta samalla myös yrityksen arvo nousee. Javidan sitoo osaamisen hierarkian voimakkaasti yrityksen strategiseen tai organisatoriseen hierarkiaan. Hänen mukaansa resurssit ja taidot ovat olemassa lähinnä toimintatasolla yrityksen eri osastoilla. Javidanin hierarkian mukainen osaaminen puolestaan löytyy lähinnä strategisissa liiketoimintayksiköissä, kun taas ydinosaaminen on sijoittunut yrityksen johtotasolle, jossa päätetään strategisista ja yrityksen missioon liittyvistä asioista. On huomattava, että Javidanin hierarkia on tehty monialaisen suuryrityksen näkökulmasta ja sen soveltaminen ammattikorkeakoulumaailmaan ei onnistu sellaisenaan.

Drejer (2000, 3-5) määrittelee yrityksen tai organisaation osaamiselle neljä eri tyyppiä. Hänen mukaansa osaaminen voi olla teknologiasidonnaista. Tällainen osaaminen on usein näkyvintä osaamista. Kyse on usein laadun ja tuotannon johtamiseen liittyvistä teknisistä asioista. Toiseksi osaaminen voi olla ihmissidonnaista. Ilman ihmisiä ei tapahdu mitään, ja ihmiset ovat avainasemassa osaamisen määrittelyssä. Tässä yhteydessä huomiota on kiinnitettävä myös hiljaisen tacit-tiedon olemassaoloon. Kolmanneksi osaaminen voi olla organisaatiosidonnaista, jolloin kyse on organisaation sisällä olevista funktioista, joiden mukaisesti ihminen toimii. Tällaisia voivat olla esimerkiksi suunnittelu- ja palautetoiminnot sekä, palkka- ja palkkiojärjestelmät. Neljäntenä osaamisen tyyppinä Drejer mainitsee yrityskulttuurin, joka kuvastaa yrityksen informaalia organisaatiota. Yrityskulttuuri vaikuttaa työntekijöihin toimintaa ohjaavien yhteisten arvojen ja normien kautta.

Henkilöstön ydinosaamisen yhtenä lähtökohtatekijänä voidaan pitää yksilön henkilökohtaista motivaatiota suorittaa työtehtävä korkealaatuisesti. Morganin (1986, 40, 149) mukaan työntekijät työskentelevät parhaiten silloin kun, he ovat motivoituneita työtehtävien mielekkyyden takia ja kun työtehtävän suorittaminen tyydyttää työntekijän henkilökohtaisia tarpeita. Morgan jaottelee organisaatiossa työskentelevän yksilön kiinnostuksen kohteet kolmeen osa-alueeseen: työtehtävien suorittamiseen, uratavoitteisiin ja työn ulkopuolisiin henkilökohtaisiin arvoihin. Organisaation rationaalisen tai tehokkaan toiminnan kannalta olisi tarkoituksenmukaista, että kaikki kolme osa-aluetta kohtaisivat toisensa sopivassa suhteessa toisiinsa. Näiden tekijöiden yhdistäminen vaatii organisaatiolta keskittymistä. Tällaisessa tapauksessa yksilön sitoutuneisuus organisaation toiminta-ajatukseen korostuu samalla, kun organisaatio hyötyy siitä, että yksilö työskentelee työyhteisön hyväksi myös omien motiiviansa ja tarpeittensa perusteella.

Varilan (1992, 123-135) mukaan joustavuuden, liikkuvuuden, monitaitoisuuden ja laaja-alaisen ammattitaidon vaatimusten myötä taitotiedon merkitys saattaa näen-

näisesti hieman vähetä henkilöstön kehittämisessä. Hän arvelee, että tulevaisuudessa työtä itseään pyritään opinnollistamaan samalla, kun henkilöstön kehittäminen muuttuu kokonaisvaltaisemmaksi. Oleelliseksi muodostuu se, miten organisaatorakenteet avataan, miten luodaan edellytykset työssä oppimiselle ja miten raivataan tilaa muutokselle. Jos henkilöstön kehittäminen siirtyy enemmän ”tahto-akselille”, henkilöstön ydinosaamisen määrittelyperusteet ovat enemmän yksilökohtaisia. Tällöin yksilön henkilökohtaiset tarpeet ja näiden yhteensovittaminen korostuvat organisaation toiminta-ajatuksen kanssa. Tämä on varteenotettava näkökulma ammattikorkeakoulumaailmassa.

Berglund ja Blomqvist (1999, 53-56) puhuvat ydinosaamiseen liittyen kompetenssilähteistä. Taustalla on Engeströmin ajatuksia kompetenssilähteisiin vaikuttavista tekijöistä. Kompetenssilähteiden näkökulma eroaa toisista sen mukaan, kuinka suuri vaikuttamismahdollisuus yksilöllä tai yhteisöllä on siihen, miten tehtävä/lähtökohtatilanne määritellään, millaisia menetelmiä käytetään ja millaisiin tuloksiin pyritään. Yksilön/yhteisön vaikuttamismahdollisuudet vaikuttavat kompetenssilähteen tyyppiin. Berglund ja Blomqvist jakavat Engströmiä mukailleen kompetenssilähteiden tyytit kolmeen luokkaan, ylläpitäviin, vahvistaviin ja uudistaviin. Kompetenssia ylläpitävät lähteet toimivat muiden antamien tehtävämäärittysten, menetelmien ja tavoitteiden mukaisesti. Kompetenssia vahvistavat lähteet ovat ajatuksia tuottavia, ja yksilö/yhteisö voi osittain tai kokonaan vaikuttaa menetelmän valintaan ja tuloksen syntymiseen. Uudistavilla kompetenssilähteillä tarkoitetaan luovaa ja uusia näkemyksiä synnyttävää toimintaa, jossa yksilö/yhteisö voi vaikuttaa lähtökohtatilanteen määrittelyyn, menetelmien valintaan ja tuloksien arviointiin.

Yhteenvedonä todetaan ydinosaamisesta, että tässä tutkimuksessa tukeudutaan Hamelin ja Prahaladin käsitteeseen, joka sisältää kolme ominaisuutta:

Asiakashyöty: mitä lisäarvoa ammattikorkeakoulu tuottaa asiakkaille (customer value), joita ovat työyhteisöt, yritykset ja opiskelijat?

Erottautuminen: miten erottaudutaan muista ammattikorkeakouluista (competitor differentiation)?

Laajentumiskyky: mikä on koulun koko, ja millainen on toiminnan (extendability) laatu?

## 2.2 Tiimiperusteiset mallit

Tiimien käyttö organisaation toiminnan kehittämisessä alkoi lisääntyä voimakkaasti 1990-luvun alussa, vaikka esimerkiksi Likert esitti tiimiperusteisen järjestelmänsä jo 1970-luvun vaihteessa. Kilpailutilanteen kiristyminen ja taistelu opiskelijoista puolsivat uudenlaisia organisaatiomalleja ja -käytäntöjä. Perinteisen kouluorganisaation on yhä hankalampi selviytyä uusista haasteista, joita ovat muun muassa organisaation joustavuuden ja madaltumisen vaatimus, toiminnan ja opetuksen laadun parantaminen, opetustyön mielekkyyden ja kokonaisvaltaisuuden kehittäminen sekä organisaation henkilöstön halu ja tahto antaa oma osaamisensa käyttöön. Siksi ammattikorkeakoulun sisäinen toimintakulttuuri, joka vaikuttaa kaikessa toiminnassa,

nassa, on edelleen yksi tärkeimmistä laatuun vaikuttavista tekijöistä (Lampinen 1995).

Organisaation on kehityttävä johtamaan itseään ja tähän jäljempänä esitettävä tiimiorganisaatiomalli tarjoaa mahdollisuuden. Tämä voi tapahtua matalan ja joustavan organisaatiomallin avulla, jolloin organisaation perusyksikkönä on tiimi eikä yksilö.

Tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka ovat paljossa riippuvaisia toisistaan pyrkiessään yhteiseen tavoitteeseen tai saadakseen jonkin tehtävän suoritetuksi. Sen jäsenet ovat yksimielisiä tavoitteista ja siitä, että ainut tapa on tehdä työtä yhdessä (Katzenbach & Smith 1993, 5). Tiimin muodostaa siis kaksi tai useampi henkilö, joiden tulee yhteensovittaa toimintansa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteinen päämäärä ja edellytetty koordinaatio tekevät heistä tiimin. Ei riitä, että ihmiset haluavat toimintaa sen vuoksi, että se on mukavaa, vaan että koordinaation on oltava edellytys yhteisen tehtävän suorittamiselle (Schonk 1995, 11). Tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka itsejohtoisesti ja yhteisvastuullisesti tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä työkonaisuutta ja tiimin erilaisuutta hyödyntäen pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisin pelisäännöin (Pirnes 1994, 18). Edellä esitettyihin määritelmiin perustuen tässä tutkimuksessa tiimillä tarkoitetaan ryhmää ihmisiä, joilla on yhteinen tavoite ja suoritettava tehtävä tai työkokonaisuus ja jotka yhteisesti sopimillaan pelisäännöillä yhteensovittaen ja itseohjautuvasti pyrkivät yhdessä sovituihin tavoitteisiin. Tiimikeskeinen toimintakäytäntö edellyttää siis matalaa, joustavaa, tilannesäätteistä organisaatiota, jolle on ominaista seuraavat piirteet:

Toiminnot on organisoitu prosesseiksi, ei tehtäviksi, organisaatiotasoja on vähän, tiimit ovat itseohjautuvia, asiakastyytyväisyys pitää yllä työvirettä, saavutukset palkitaan, tiimeillä on kiinteät kytkennät asiakkaisiin ja tiimit toimivat ja kehittyvät yhdessä (Hämäläinen 1996, 129). Tällöin voidaan muodostaa muun muassa asiantuntijatiimejä, projektin suorittamiseen liittyviä tiimejä ja pysyviä toimintatiimejä.

Yksilö- ja ryhmätyöstä päästään toimivaksi tiimiksi kehittymisprosessien kautta yhden kehitysmallin (Osburn, 1995) mukaan tiimien kypsymisessä voidaan havaita lukuisia kehitysvaiheita. Se, mitä tapahtuu tiimin sisällä, on olennaista. Tuckmanin (1995) mukaan sisäisessä prosessissa voidaan todeta neljä eri kehitysvaihetta: muotoutumis-, vatvomis-, normittumis- ja tuottamisvaihe. Mallin perusteella voidaan todeta, että aluksi yksilö kehittää omaa käyttäytymistään, tämän jälkeen hän ryhtyy opettelemaan yhteistyötä muiden kanssa. Seuraavana vaiheena on havaittavissa tiimin organisoituminen, jolloin sovitaan muun muassa tavoitteista, toimintatavoista ja työmenetelmistä sekä työskentelyn pelisäännöistä (vrt. Aaltonen ym. 1996). Viime vaiheessa tiimi ottaa vastuun koko toiminnastaan ja siirtyy itseohjautuvuuteen ja yhteisvastuuseen.

Frilander (1997) esittää seuraavan neljän vaiheen mallin:

1. Työryhmän muodostuminen, jota sävyttää varovainen yhteistyö.
2. Ryhmän sisäinen kilpailu, jossa käydään läpi klikit, myrskyt ja kuohunnat.
3. Ryhmänormien muodostuminen, jolloin yhteistyölle saadaan pelisäännöt.

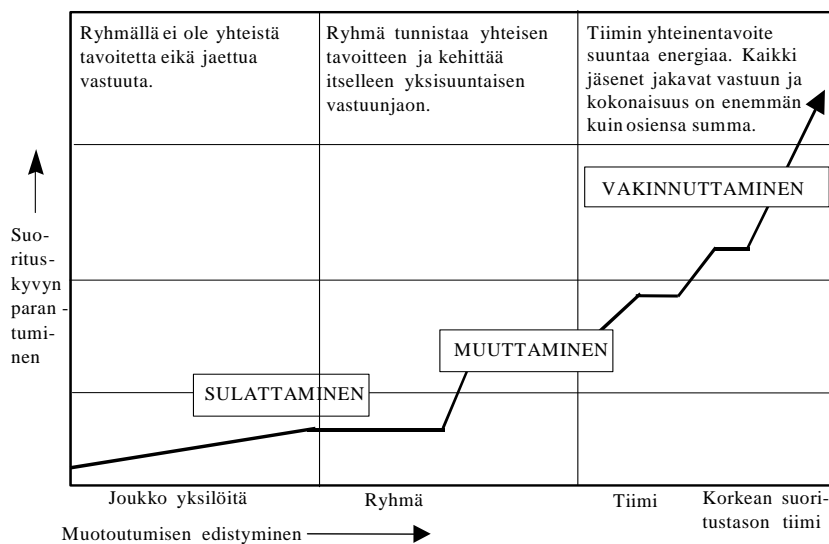
4. Hyvä tiimivaihe, jossa syntyy hyvä yhteistyö ja suoritus.

Bradfordin ja Cohenin mallissa on eri vaihteita seuraavasti (Juuti 1989,138):

1. ryhmän muodostuminen,
2. osaryhmien muodostuminen,
3. ongelmien kohtaaminen,
4. erilaistuminen ja
5. yhteisvastuu.

Useissa malleissa (vrt. Schonk 1995, 36-39; Katzenbach & Smith 1993, 84; Schein 1987, 198-216) on yhteistä tiimien muodostumisen prosessi (kuvio 3), jossa on kyse tiimin jäsenten kypsymisestä ja oppimisesta. Tätä kutsutaan myös tiimin elinkaareksi (Katzenbach & Smith 1993). Mallien kirjoittajat ovat sitä mieltä, että perinteinen työryhmä ei ole tiimi, vaan korkeatasoiseksi tiimiksi kehitytään prosessin avulla.

Työryhmälle kasvu tai kehittyminen työssä ei ole päämäärä. Jäsenet vaihtavat mielipiteitä työstä, työmenetelmistä, tulevaisuudesta jne., jotta jokainen tietäisi enemmän ja voisi auttaa muita jäseniä suoriutumaan omilla vastualueillaan. Kysymyksessä on joukko yksilöitä eli ryhmä on sulattamisvaiheessa. Aitoa yhteistyötä ei synny, ja painopiste on yksilöllisissä suorituksissa ja yksilövastuussa. Ryhmä ei saa lisäarvoa yhteistyöstä.



Kuvio 3. Tiimin kehityskaari (Katzenbach & Smith 1993, 84).



Näennäistiimi ei ole keskittynyt aidosti voimavarojen hyödyntämiseen. Tiimin aikaansaannokset ovat huomattavasti heikommät kuin eri yksilöiden todelliset potentiaalit. Näennäistiimit ovat usein huonompia suorituksiltaan kuin työryhmät.

Potentiaalinen tiimi on ryhmä, joka yrittää tosissaan aikaansaada hyviä tuloksia, mutta tavoitteet ja päämäärät eivät ole selkiytyneet ja yhteisvastuu ei ole kirkastunut.

Todellisessa tiimissä kaikki ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, tavoitteisiin ja toimintatapaan ja jäsenet tuntevat yhteisvastuuta. Tiimin jäsenet täydentävät toisiinsa ja tiimien jäsenten osaamista hyödynnetään.

Huipputiimin jäsenet tuntevat vastuuta korkeatasoisesta suorituksesta ja toistensa osaamisesta ja kehitymisestä. He haluavat kaikkien menestyvän. Tällainen tiimi on myös varsin itsenäinen ja itseohjautuva. Mitä suurempi on itsenäisyyden määrä, sitä todennäköisemmin jäsenet antavat täyden työpanoksen (Schonk 1995, 36-39). Schonkin mukaan itseohjautuvat tiimit ovat vastuussa oman päivittäisen työnsä johtamisesta. Tällöin tiimien tavoitteiden asettelu on tehty organisaation tavoitteiden pohjalta tai organisaation tavoitteilla on siinä huomattava vaikutus. Tiimi itse suunnittelee toteutuksen, kohdentaa omat resurssinsa tavoitteiden saavuttamiseen, ratkaisee itse ongelmansa, tekee päivittäin omat toimintapäätöksensä, suosittaa ratkaisuja tiimin ulkopuolisiin ongelmiin, määrittelee aikataulunsa ja jopa valitsee tiimien jäsenet. Tämän tyyppisiä tiimejä kannattaa käyttää silloin, kun työntekijät tarvitsevat toimintavapautta ja kun koordinaation tarve on olemassa ja tiimi pystyy huolehtimaan siitä. Erityisesti korkean tason asiantuntijaorganisaatioissa tällaisten tiimien käyttö on suotavaa.

Kozlowski ym. (1999) esittävät myös, että tiimit kehittyvät vaiheittain edeten yhdeltä tasolta seuraavalle. Jokaiseen vaiheeseen kuuluu erityinen sisältö tai tehtävä, jossa on kyse lähinnä oppimisprosessista. Tuloksena ovat kognitiiviset ja affektiiviset valmiudet, joiden avulla siirtyminen seuraavalle tasolle onnistuu. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään mainittua ajattelua, ja tiimimallien pohjalta rakennetaan oma muutosmalli. Mallissa pyritään ottamaan huomioon yksilön merkitys suhteessa johonkin kontekstiin, vaikkapa tiimin edustamaan oppimisprosessiin.

Tiimityöskentelyyn sisältyy myös vaaroja. Opettajan työn ennakoimatonta luonetta ja nopeaa tempoa pidetään yhtenä syynä siihen, että tiimityön systemaattinen toteuttaminen ja kehittäminen on vaikeaa (Willman 2001, 183). Jos tiimin jäsenet alkavat ajatella liiankin samalla tavalla, uudenlaisia ajattelumalleja ei synny eikä ryhmä kykene toimimaan ympäristössään tarkoituksenmukaisesti. Sama ryhmäajattelun vaara piilee varsin yleisesti organisaation tasolla (Juuti & Lindström 1995, 23). Lisäksi tiimi saattaa suojella itseään muilta tiimeiltä rakentamalla itselleen "reiviirin", jonne muut eivät saa tulla. Tämä voi johtaa heikkoon tiimien väliseen yhteistyöhön ja vähäiseen verkostoitumiseen. Näyttää siltä (vrt. Kärkkäinen 1997; Wilman 2001), että opettajien kiire pakottaa helposti turvautumaan vanhoihin toimintakäytäntöihin ja tiimityöteorioiden logiikkaa on vaikea toteuttaa. Tästä seuraa, että yhteistyötä tukevia rakenteita ja toimintamalleja on vaikea luoda.

### 2.3 Kehitys 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa

1980-lukua ja 1990-luvun alkua voidaan pitää toiminnan kehittämisen suurena murroskautena. Esille tunkeutui tuolloin muun muassa uudentyypinen toiminta-ajattelu koskien strategia- ja prosessitasoja sekä uusmuotoisia paradigmoja (vrt. Yavitz & Newman 1982; Peters & Waterman 1982; Lawler III 1986; Porter 1987; Kotter 1989; Schein 1992).

Laatuajattelun perusteita (mm. Imai 1986; Juran 1988) kyseenalaistettiin ja prosessiajattelun lähtökohtia (mm. Hammer 1990; Rummler & Brache 1992) uudistettiin.

Itse asiassa näihin päiviin asti on voimaperäisesti kehitetty ja etsitty uusia näkökulmia ja malleja ja 1990-luvun alussa kyseenalaistettiin myös 1980-luvun perinteinen strategia-, laatu- ja prosessiajattelu (vrt. Handy 1991; 1992; Hamel & Prahalad 1994; Kaplan & Norton 2002; 1996; Kotter 1996; Collins & Porras 1997; Tuomi 1999; Hamel 2000).

Kehityksen lähtökohta on ollut ns. Demingin (Shewardin 1930-luvulla) ympyrä. Ympyrän periaate on, että vaiheita (suunnittele-tee-tutki/opiskele-toimi/korjaa) toistetaan jatkuvasti ja näin syntyy positiivinen kehitysspiraali. Ympyrää voidaan käyttää selvittämään muun muassa toiminnan suhdetta arviointeihin. Ulkoinen arviointi kohdistuu sektoreihin ”suunnittele” (study) ja ”toimi” (act), kun taas sisäinen arviointi voidaan kohdistaa kaikkiin sektoreihin, ja näin syntyy kokonaisvaltainen palautejärjestelmä.

Demingin (1986) esittämä 14 pääkohdan ohjelma on perusta koko organisaation muutosprosessissa, mutta se soveltuu myös henkilöstön kehittämisen lähtökohdaksi. Hän huomauttaa, että jokainen työ tai toiminta on osa prosessia, joka koostuu eri vaiheista, ja jokainen vaihe työskentelee seuraavan ja edellisen vaiheen kanssa kohti optimaalista mukautumista ja kaikki vaiheet työskentelevät yhdessä saavuttaakseen asiakkaita tyydyttävän laadun, josta asiakas voi olla ylpeä. (Deming 1986, 86-88.)

Laatu- ja prosessiajattelu kehittyivät edellä kuvatun perusviitekehyksen pohjalta 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla. Varsinkin Yhdysvalloissa kehitetty perinteinen laatujohtamisajattelu (TQM, Total Quality Management) on vallannut sijaa monissa suomalaisissa yrityksissä ja myös korkeakoulumaailmassa. Asiakaslähtöisen laatuajattelun mukaan viime kädessä asiakas arvioi laatua. Suomessa on arvioitu monissa yrityksissä ja muissa työyhteisöissä 1980-luvulta lähtien erilaisia laadullisia ominaisuuksia yrityksen kilpailukyvyn toteamiseksi ja esikuvana on ollut amerikkalainen Malcom Baldrige -laatupalkinto (MBNQA, National Quality Award.), jota voidaan pitää systeemiteoreettisena arviointijärjestelmänä. Tämä koulukunta painottaa järjestelmänäkökulmaa ja sopeutumista ympäristöön asiakkaan ehdoilla. Itse asiassa syvätason kulttuurimuutosta haetaan systemaattisen reflektoinnin avulla ja lopputulos riippuu siitä, millainen on laadun arvioijien taitavuus suorittaa realistisesti ns. auditointi eli laadun kokonaisarviointi. Tämän jälkeen olennaista on se, onko työyhteisössä halua, kykyä ja näkemystä uudistaa toimintaansa.

Suomalainen laatuarviointijärjestelmä (ISO 9002) ja sen sovellutus ammattikoulutuksessa ja ammattikorkeakoulussa (vrt. mm. Hannus 1994; Vaso 1998) kattaa kah-

deksan arviointialuetta. Korkeakoulujen arviointineuvosto käynnisti ammattikorkeakoulujen arviointitoiminnan 1996. Arviointineuvosto keskittyy arvioimaan monipuolisesti ammattikorkeakoulujen toimintaa, mutta pääpaino on opetuksen laadun arvioinnissa. (Vrt. Hämäläinen 2002, 317-323.) Kahdeksan arviointialuetta on jaettu 25 arviointikohtaan, jotka sisältävät useita tarkastelukohteita. Arviointialueet ovat (1) johtajuus, (2) tiedot ja niiden analysointi, (3) strateginen suunnittelu, (4) henkilöstön kehittäminen, (5) koulutus ja liiketoimintaprosessien hallinta, (6) koulutuksen tulokset, (7) asiakassuuntautuminen ja asiakastyytyväisyys ja (8) yhteiskunnalliset vaikutukset (Vaso 1998, 167-170; Brown 1995, 25-73).

Perinteinen laadun kehittäminen rakentuu siis jatkuvan parantamisen strategialle. Edellä esitetty laatuarviointijärjestelmä on työkalu, jonka avulla työyhteisö voi selvittää omaa nykytilaansa. Järjestelmä sinänsä ei vielä aikaansaa eikä takaa hyvää laatua, mutta sen avulla voidaan arvioida muun muassa ne kehittämiskohteet, joihin on tärkeää panostaa.

Muita ns. laadun kehittämiseen liittyviä malleja ovat muun muassa liiketoimintojen uudelleensuunnittelu (BPR, Business Performance Reengineering; redesign), jonka lähtökohtana on ydinprosessien radikaali muutos oleellisen suorituskyvyn parantamiseksi (Hammer 1993). Tarjontaketjujen hallinta (SCM, Supply Chain Management) tarkastelee logististen kokonaisketjujen (tavara- ja tietovirtojen koordinoitu ohjaus) uudelleenjärjestelyjä ja tietotekniikan soveltamista yritysten välisessä toiminnassa. Vastaavasti toimintajohtamisessa (ABM, Activity Based Management) korostetaan toimintaa.

Eri prosessiajattelun suuntaukset rakentuvat Demingin linjauksiin sekä laatuajattelmien ja prosessien kuvauksiin ja näiden arviointiin. Vaikka painopisteet hieman vaihtelevat reflektoinnissa, ei ole olennaista, minkä koulukunnan nimissä muutoksia tehdään, vaan se mikä muutosstrategia valitaan, mikä on ambitiotaso ja miten muutoksia käytännössä saadaan aikaan. Esitettyjen ajattelutapojen soveltaminen tai kehittäminen on tullut ajankohtaiseksi julkisella sektorilla 1990-luvun puolivälissä. Tuolloin toimintakäytäntöjen kehittäminen oli jo käynnissä. Mälkiä ja Stenvall (1995) ovat todennet, että uusia malleja on haettu muun muassa tavoite- ja tulosjohtamisesta ja myös laatu-, prosessi-, verkosto- ja resurssijohtamisesta. Prosessiajatteluun perustuvat myös ajan johtaminen (TBM, Time Based Management), juuri oikeaan aikaan (JOT, Just on Time) -filosofia ja -toimintatapa sekä kevytjohtaminen (Lean Management), jotka on pääosin kehitetty tuotannollisia liiketoimintoja varten. Tässä saattaa piillä todellinen vaikeus. Voidaan tehdä kysymys, soveltuvatko taloudellista hyötyä tavoittelevaa bisnekseen rakennetut toimintatavat lainkaan ammattikorkeakoulun toiminnan lähtökohdiksi?

## 2.4 Toiminnan kehittämiseen kuuluvan muutoksen luonne

Schein (1987; 1992) viittaa toiminnan kehittämistyössä syvälliseen organisaation muutokseen, kun hän määrittelee organisaatiokulttuurin käsitteen. Hänen mukaansa organisaatiokulttuurilla voidaan tarkoittaa perusoletusten mallia, jonka jokin ryhmä on löytänyt, keksinyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Kyse on ihmisten välisessä kanssakäymisessä havaitusta säännönmukaisesta käyttäytymisestä, kuten käytetystä

kielestä ja hienotunteisuuden ja hyvän käytöksen edellyttämistä rituaaleista (ks. Drejer 2000; Hamel 2000; Tuomi 1999; Fullan 1994; Aaltio-Marjonsola 1991; Bourdieu 1985; Argyris & Schön 1978).

Grahmberg (1988) lisää käsitelmäänsä tunnepuolen toteamalla, että organisaatiokulttuuri antaa jäsenilleen turvallisuuden ja jatkuvuuden tunteen. Organisaation yleiset pelisäännöt määrittyvät organisaatiokulttuurin kautta ja kulttuuri osoittaa oikean tavan toimia työyhteisössä.

Juuti (1994, 154-158) rajaa kulttuurin tarkoittamaan ihmisyhteisön ajattelu- ja toimintamalleja, kuten tapoja, taitoja, välineitä ja tekniikoita, jotka ovat sille tyypillisiä tietyssä aikana. Kulttuuri luo siis käyttäytymiselle viitekehyksen. Se ei niinkään määrää käyttäytymistä, vaan luo kehykset, joissa käyttäytymisellä on merkitystä. Juutin mukaan kulttuuri voidaan hahmottaa samaksi, kuin persoonallisuus on yksilölle. Kulttuuri tarjoaa identiteetin lähteen työorganisaation jäsenille ja mahdollistaa sitoutumisen päämääriin. Voi sanoa, että organisaatio on kulttuuria ja organisaatiolla on kulttuuri (Cartwright & Cooper 1992, 55).

Työyhteisön muutoksen luonne kiinnittyy ihmisten uskomuksiin ja käsityksiin siitä, että muutokset ovat tarpeellisia ja että he voivat osallistua muutokseen (Kihlmann 1992). Koska käyttäytymisen muuttuminen on usein työläs prosessi, tavoitteet vaativat taakseen myös uudistetun arvojärjestelmän, joka ilmenee uusina erilaisina merkityksinä. Nämä merkitykset on tiedostettava. Tieto voi laukaista odotetun toiminnan kunkin yksilön kohdalla. On syytä muistaa, että muutos on sinänsä arvovapaa eli ei ole syytä ottaa kantaa siihen, onko ero muutosta edeltävän tilan ja sen jälkeisen tilan välillä onnistunutta tai arvokasta (Sava 1991). Toisaalta muutos vie aikaa. Esimerkiksi koulun muutoksesta puhuttaessa on esitetty kahden ja kahdeksan vuoden välillä olevia ajanjaksoja (mm. Fullan 1990; Combs 1988).

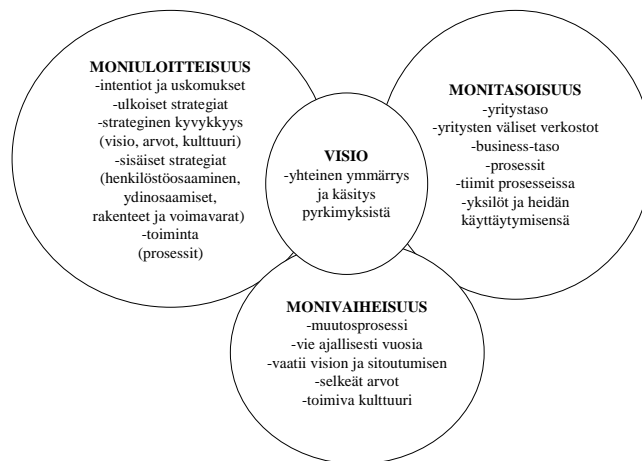
Koko kulttuurijärjestelmän muutosta on alettu kutsua toisen asteen muutokseksi (Juuti & Lindström 1995, 25-27). Se on transformaatiota eli, muutosta, jossa koko viitekehys ja toiminnan uskomusjärjestelmä muuttuvat. Ensi asteen muutoksella tarkoitetaan tietyn uskomusjärjestelmän sisällä tapahtuvaa kehittymistä ja kyseisen järjestelmän entistä parempaa toimivuutta. Ensi asteen muutos on kehittämistä, joka parantaa toimintaa pienten askelten kautta muuttamalla systeemin ydinsisältöä, mutta ei koko järjestelmää. Se perustuu järkevyyssajatteluun ja sitä voidaan kutsua osin myös rationaaliseksi muutokseksi. Uuden menetelmän oppiminen ja uudenlaisten taitojen omaksuminen ovat yksilötason esimerkkejä ensi asteen muutoksesta. Jos ympäristö muuttuu nopeasti ja ennakoimattomasti organisaation kehittämiseen sovellettuna, ensi asteen muutokseen liittyy pulmia. Tällöin muutosstrategia ei toimi, jos uskomusjärjestelmää ei vaihdeta. Ympäristö saattaa näyttää kaottiselta, ja ihmiset alkavat menettää kykyään toimia tuossa ympäristössä. Helian toimintaan liittyvät muospaineet olivat luonteeltaan transformaatiota, toisen asteen muutosta, jossa tarvittiin uskomusjärjestelmän uudelleen organisoimista ja kehittämistä. Tämä edellytti organisaatiossa uutta toimintamallia, joka loi perustan muutokselle ja kehittämiselle. Kehittämiseen kuuluu tällöin moniulotteisia, monitahoisia ja monivaiheisia toimenpiteitä, jotka saavat aikaan toiminnassa haluttuja muutoksia.

-Moniulotteisuus tarkoittaa, että transformatio vaikuttaa intentioihin eli aikomuksiin ja uskomuksiin (visio, missio, arvot ja kulttuuri), ulkoiseen strategiaan (tuot-

teet, palvelut, markkinat, asiakkaat), sisäiseen strategiaan (henkilöosaaminen, organisaation kyvykkyudet, rakenteet, muut voimavarat) sekä toimintaan (prosessit). Mikä tahansa yhden tai kahden asian muutos ei ole transformaatiota.

-Monitasoisuus tarkoittaa, että transformatio toteutuu konsernitasolla (konserni-strategia), yritysten välisissä rakenteissa (verkotot), jokaisessa liiketoiminnassa (business-strategiassa), prosesseissa ja tiimien ja yksilöiden tasoilla. Kilpailu tapahtuu yhä enemmän arvoketjujen tai -verkostojen välillä.

-Monivaiheisuus tarkoittaa, että transformatio ei tapahdu kerralla, vaan vie vuosia. Sitä ei voi suunnitella tarkasti etukäteen, vaan se on muutosprosessi, joka vaatii vision ja sitoutumisen. Voittajayrityksillä on arvot ja yrityskulttuuri, joiden avulla ne kykenevät hallitsemaan ja hyödyntämään muutokseen liittyviä epävarmuuksia (Mäkelin & Vuoria 2000, 8-9).



Kuvio 4. Transformatiivinen muutos (Mäkelin & Vuoria 2000).

## 2.5 Nykyisiä kehittämiseen liittyviä käsityksiä

Viime vuosikymmenen puolivälissä prosessi- ja osaamisajattelun rinnalle on noussut termi "tietämysjohtaminen" (Knowledge Management). Kehittämisen kohteena ovat ennen kaikkea ihmiset. Kehittämiseen kuuluu ihmisten tietovarantojen ja teknisten infrastruktuurien käsittely.

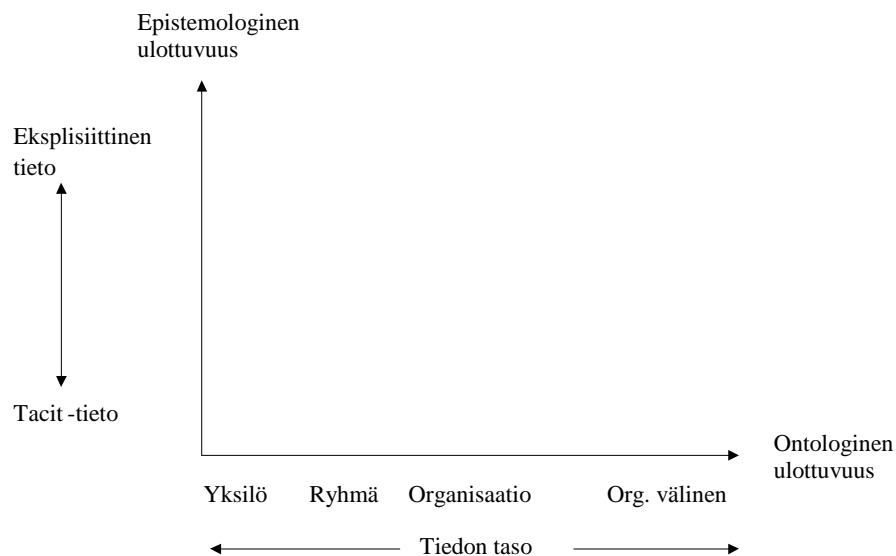
Työyhteisössä oleva tieto- ja älypääoma tulee hyödyntää entistä paremmin. Menestys pohjautuu osaaviin ihmisiin, joilla tulee olla halu ja tahto tiedon avoimeen jakamiseen (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995; Tuomi 1999). Hamel (2000) sanoo asian vielä ytimekkäämmin toteamalla, että uusi tieto ei sinänsä luo varallisuutta ja me-

nestystä, vaan tarvitaan syvällistä innovoinnin mahdollisuuden ymmärtämistä. Tätä ymmärrystä kutsutaan myös tunneälyksi. Toiminnassa tämä merkitsee muun muassa sitä, että järki ja tunne elävät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa eikä niitä voida hoitaa tai kehittää toisistaan riippumatta (ks. Saarinen 2001, 21-22).

Saralan (2000) mukaan yritysorganisaation kehittämiskyvyn arviointi edellyttää sitä, että tunnetaan oman henkilöstön kyvykkyyspotentiaali sekä tämän potentiaalnin kehittämiskyky eli kyky oppia ja kehittää omaa toimintaa. Hänen mukaansa organisaatiot tuntevat usein aineelliset resurssinsa tarkkaan, mutta eivät kykene tunnistamaan henkilöstönsä toimintaa ja siihen liittyvää kehittämiskyvykkyyttä.

Toimintakyvykkyyttä painottavassa organisaatiossa korostuvat muun muassa jatkuva henkilöstön oppiminen ja kehittyminen sekä lisäarvon tuottaminen asiakkaille. Lisäksi esimiehet käyttävät johtamisessaan henkisiä työvälineitä kuten tunneälyä, omaa temperamenttia, eri rooleja, persoonallisia vuorovaikutustaitoja jne. (Tiusanen 2001, 6). Organisaatorakenne on tällöin matala, tiimityö ja verkostoituminen ovat merkityksisiä ja toimintaa hoidetaan tilannesääteisesti.

Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan tietoa voidaan pitää uutena kilpailuetuna. Uuden tiedon kehittäminen luo jatkuvasti uusia innovaatioita, jotka tuovat yritykselle kilpailuetua verrattuna muihin yrityksiin. Länsimaisissa yrityksissä organisaatio käsitetään tiedon prosessoijana, tällöin tieto nähdään systemaattisena ja muodollisena eli eksplisiittisenä tietona, joka voidaan helposti ilmaista sanoin ja numeroin. Japanilaisessa yritysmaailmassa tieto käsitetään eri tavalla. Sanoin ja numeroin ilmaistu tieto on vain yksi pieni osa kokonaistietomäärästä. Nonaka ja Takeuchi puhuvat tacit-tiedosta eli näkymättömästä ja hiljaisesta tiedosta, jota on vaikea ilmaista. Usein tacit-tieto on persoonakohtaista ja sitä on vaikea formuloida ymmärrettäväksi viestiksi. Tacit-tieto voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen. Teknisellä ulottuvuudella tarkoitetaan informaalia ammattitaitoa, jota ei välttämättä voida kuvata käsitteellisesti. Usein tällainen tieto on pitkän työkokemuksen mukanaan tuomaa ”sormenpäissä” olevaa ammattiosaamista. Kognitiivinen ulottuvuus koostuu syvään juurtuneista mentaaleista malleista, skeemoista, uskomuksista ja käsityksistä, joita pidetään todellisuuskuvan taustalla olevina tekijöinä. Tacit-tiedon olemassaolon käsittäminen antaa mahdollisuuksia ymmärtää organisaatiota uudella tavalla. Organisaatio ymmärretään enemmän elävänä organismina kuin eksplisiittistä tietoa jakavana koneena. Näkymättömän tiedon ymmärtämistä voidaan pitää japanilaisen johtamisen pehmeänä, kvalitatiivisena ominaisuutena. Oppiminen tapahtuu kokemuksen kautta, ei pelkän järjen avulla. Tiedonkäsityksessään Nonaka ja Takeuchi erottavat toisistaan näkymättömän tiedon ja eksplisiittisen tiedon (kuvio 5). He tarkastelevat koko organisaatiota koskevaa tiedonmuodostusta, joka voidaan jakaa epistemologiseen ja ontologiseen ulottuvuuteen. Epistemologisella ulottuvuudella tarkoitetaan näkymättömän tiedon ja eksplisiittisen tiedon välistä suhdetta toisiinsa. Ontologisessa ulottuvuudessa on kyse tiedon tasosta yksilön, ryhmän, organisaation ja organisaatioiden välisinä suhteina. Nonakan ja Takeuchin mukaan tieto syntyy spiraalinomaisesti epistemologisen ja ontologisen ulottuvuuden kentässä. Nonaka ja Takeuchin (1995, 3-57) ajatuksia voidaan selventää seuraavalla kuviolla:

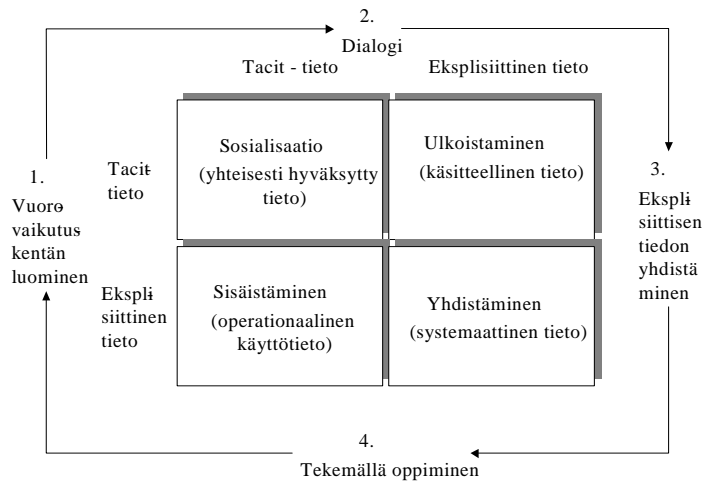


Kuvio 5. Tiedon luomisen kaksi tasoa (Nonaka & Takeuchi 1995, 57).

Tieto kehittyy tacit-tiedon (näkymätön) ja eksplisiittisen (näkyvä) tiedon välisessä vuorovaikutuksessa (kuvio 6). Neljä tiedon mallia ovat seuraavat:

- sosialisaatio (tacit-tiedosta tacit-tietoon), yhteisesti hyväksytty tieto;
- ulkoistaminen (tacit-tiedosta eksplisiittiseen tietoon), käsitteellinen tieto;
- yhdistäminen (eksplisiittisestä tiedosta eksplisiittiseen tietoon), systemaattinen tieto; ja
- sisäistäminen (eksplisiittisestä tiedosta tacit-tietoon), operationaalinen käyttötieto.

Nonakan ja Takeuchin mukaan tiedon muodostuminen organisaatiossa on jatkuva prosessi, jota kuvataan spiraalimaisesti etenevänä prosessina neljän tiedon mallin kautta (kuvio 6). Sosialisaatio alkaa vuorovaikutuskentän luomisella. Osallistujat jakavat keskenään kokemuksiaan ja ajattelun mallejaan. Sosialisaation jälkeen alkaa ulkoistaminen joka käynnistyy tarkoituksenmukaisten dialogien tai kollektiivisen reflektion avulla.



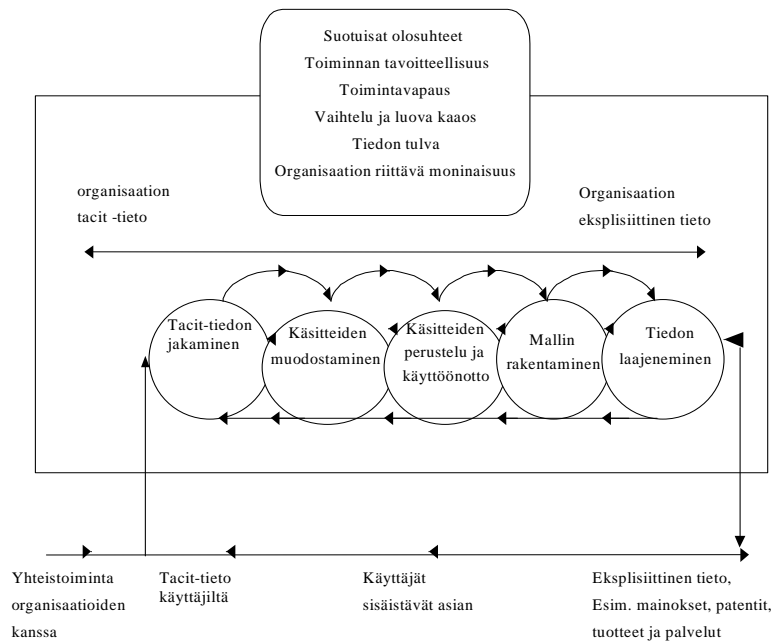
Kuvio 6. Tiedon muuttuminen (Nonaka & Takeuchi 1995, 62-72).

.Ulkoistamisen tarkoituksena on käsitteellistää paljastuvaa tacit-tietoa ymmärrettävään muotoon kommunikaation helpottamiseksi. Kolmannessa eli yhdistämisen vaiheessa syntyneitä uutta tietoa ja jo olemassa olevaa tietoa yhdistetään keskenään verkostomaisesti organisaation eri osien välillä. Yhdistetyn uuden ja vanhan tiedon tuotoksena voi syntyä esimerkiksi uusia tuotteita, palveluja tai toimintakäytäntöjä. Neljäs eli sisäistämisen vaihe käynnistyy tekemällä oppimisen (learning by doing) kautta. Kuvatussa spiraalissa, jossa tacit-tieto muuttuu eksplisiittisestä tiedosta takaisin tacit-tiedoksi on otettu huomioon vain tiedon muuttumisen epistemologinen puoli. Kuitenkin on selvää, että organisaatio ei voi luoda tietoa itsestään. Tacit-tiedon henkilösidonaisuus on peruslähtökohta organisaation tiedon luomiselle. Organisaation on saatava yksilöiden omaama tieto liikkeelle ja levitettävä se koko organisaation käytettäväksi. Tällöin ”tiedon spiraali” siirtyy ontologiselle ulottuvuudelle eli tieto tulee yksilöiden lisäksi ryhmien, koko organisaation ja organisaation välisten toimintojen käyttöön.

Organisatorisen tiedon lisäämisen prosessista Nonaka ja Takeuchi ovat kehittäneet viisiportainen mallin (kuvio 7). Mallin mukaisesti tiedon ensimmäisen vaiheen luomisprosessi aloitetaan tacit-tiedon jakamisesta. Organisaatio yksinään ei voi luoda tietoa. Yksilöiden tunteisiin, tunnetiloihin ja mielialoihin liittyvän tiedon jakamisen pitää pohjautua molemminpuoliseen luottamukseen. Jotta jakamista voitaisiin tehostaa, tarvitaan ”maasto”, jossa yksilöt voivat olla interaktiivisessa suhteessa ja käydä keskenään dialogia kasvoitusten. Esimerkkinä tästä Nonaka ja Takeuchi mainitsevat itseohjautuvat tiimit. Prosessin toinen vaihe eli käsitteiden muodostaminen on prosessin tärkein vaihe. Ensimmäisen vaiheen dialogi jatkuu kollektiivisena reflektiona, jonka seurauksena tunnetilat muotoutuvat sanoiksi ja lauseiksi. Nämä tii-



vistyvät eksplisiittisiksi käsitteiksi. Käsitteet kehittyvät edelleen yhteistyönä dialogin välityksellä.

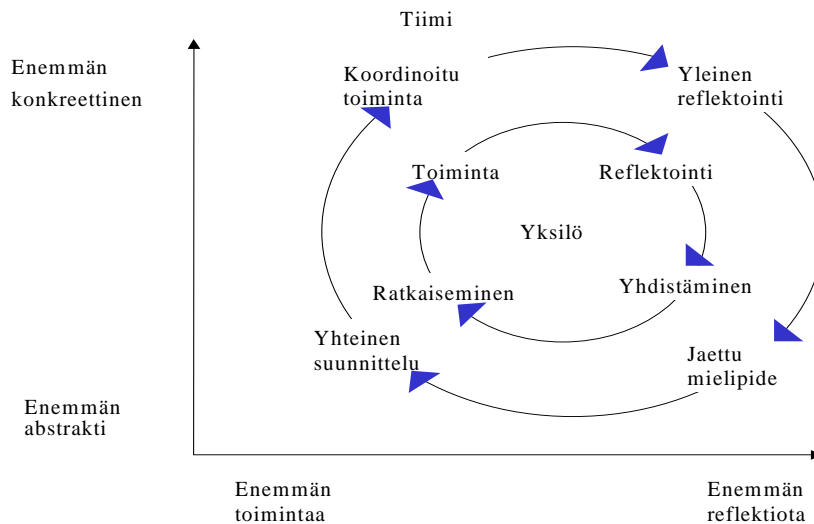


Kuvio 7. Organisaation tiedon luomisen viisivaiheinen malli (Nonaka & Takeuchi 1995, 83-89).

Kolmannessa vaiheessa käsitteille pitää luoda perustelut, jotka pohjautuvat tosiasioihin. Perustelujen lähtökohdan mukaan käsitteet ovat tarpeellisia ja kannattavia organisaatiolle ja koko yhteisölle. Kaupallisissa organisaatioissa käsitteiden perustelut pohjautuvat kustannuksiin, voittomarginaaliin ja esimerkiksi siihen, miten tuote voi tuoda kasvua yritykselle. Tietoa luovassa yrityksessä käsitteiden perustelu on nimenomaisesti johdon asia. Perusteluja tulisi painottaa strategiaan tai visioon nojautuvilla termeillä. Neljännessä vaiheessa perustellut käsitteet muokataan konkreettiseen ja nimettävään muotoon. Voidaan puhua myös käsitteen arkkityypin luomisesta. Tuotekehityksessä arkkityyppi voi olla vaikkapa tuotteen prototyyppi. Tällöin arkkityyppi luodaan yhdistämällä uutta tietoa vanhaan tietoon. Koska perustellut käsitteet ovat eksplisiittisiä ja myös vanha tieto on eksplisiittistä, tämä vaihe on sukua tiedon spiraalin yhdistämiselle. Viidennessä vaiheessa kyse on tiedon laajentamisesta. Edellisessä vaiheessa luodut arkkityypit siirtyvät uuteen sekä organisaation sisäiseen että ulkoiseen tiedonluomisspiraaliin.

Nonakan ja Takeuchin organisaation tiedon luomista koskevalla prosessimallilla ja tiedon spiraalimallilla on ajatuksellisia yhteyksiä esimerkiksi Sengen yksilö- ja tiimioppimisen kehään (kuvio 8) Sengen mukaan yksilön oppiminen tapahtuu neljän vaiheen kautta. Senge puhuu reflektoinnista, yhdistämisestä, ratkaisemisesta ja toiminnasta. Omaa ajattelua ja toimintaa havainnoidaan reflektoinnin kautta. Yhdistämisvaiheessa luodaan ajatuksia ja mahdollisuuksia toiminnalle järjestämällä niitä uuteen muotoon. Ratkaisemisvaiheessa toiminnalle haetaan menetelmää tai menetelmiä. Kyseisen vaiheen jälkeen päästään toimintavaiheeseen, josta siirrytään takaisin reflektointiin. Tiimi- tai ryhmätoiminnassa oppimisen vaiheet ovat samat, mutta merkitykset eroavat toisistaan. Senge puhuu yleisestä reflektoinnista, jaetusta mieli-

piteestä, yhteisestä suunnittelusta ja koordinoitusta toiminnasta. Sekä yksilön että tiimin oppimisessa reunaehtoina ovat toisaalta konkreettisuuden ja abstraktisuuden välinen suhde ja toisaalta toiminnan ja reflektion välinen suhde.



Kuvio 8. Yksilön ja tiimin oppimiskehä (Senge 1994, 59-63).

Pinchot ja Pinchot (1996, 42). esittävät organisaatiotasoa koskevan mielenkiintoisen näkökulman. Heidän mukaansa älykkään organisaation tyypillisiä pirteitä ovat seuraavat:

- Pystytään kohtaamaan useita kilpailijoita samanaikaisesti ja käsittelemään heitä kaikkia tehokkaasti.
- Voidaan toteuttaa kokonaisvaltaista ajattelua viemättä yksilöiltä paikallista joustavuutta.
- Nähdään ydinasiat paremmin, ja hoidetaan ne nopeasti.
- Opitaan kokemuksen pohjalta, miten uusia asioita tehdään paremmin.
- Sovelletaan yhdessä paikassa opittua asiaa ripeästi jossain toisaalla.
- Yhdistetään eri tahoilla organisaatiossa opitut asiat ja hyödynnetään niitä luovasti ja joustavasti.
- Huolehditaan kaikista yksityiskohdista ja hankitaan lisäosaamista, joka takaa suoritusten taloudellisuuden ja ylivoimaisuuden.

Hamel (2001) kehottaa luomaan yrityksiin, voitaneen sanoa, että myös ammattikorkeakouluun, kapinaliikkeen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että on luotava vahva akti-

vistien joukko, joka käynnistää tarvittavia muutoksia (vrt. myös Collins & Porras 1997). Ensimmäisenä vaiheena Hamel suosittaa näkemyksen luomista. Hän esittää kysymykset: Mikä maailmassa on muuttumassa, mitä mahdollisuuksia muutokset avaavat ja mitkä liiketoimintakonseptit voisivat hyödyntää muutoksia kannattavalla tavalla? Muutoksen eli näkemyksen on selviydyttävä neljästä testistä: sen on oltava uskottava, johdonmukainen, vastustamaton ja taloudellisesti kannattava. Dialogi ei yksin riitä: Muutos on kyettävä siirtämään edelleen. Idea on tartutettava muihin (Hamel 2001, 197-212)). Toisena vaiheena tulee kirjoittaa ohjelmajulistus. Tarttuva julistus osoittaa vakuuttavasti asian välttämättömyyden, kertoo sen, miksi se on oikea juuri nyt. Se vetoaa ihmisen ajattomiin tarpeisiin ja pyrkimyksiin, kertoo sen miksi asiasta on välitettävä. Idea piirtää selvät toimintalinjat ja kertoo, mistä pitää aloittaa, ja lopuksi taivuttelee antamaan tukea, eli kuvaa sen, miten asiaa voi edistää. Liittoutumalla yksilön vaikutusvalta muuttuu joukkovoimaksi. On helppo hylätä kapinalliset, kun he ovat yksin ja hajallaan eivätkä saa ääntään kuuluville. Kolmas vaihe liittoutuminen merkitsee sitä, että tarvittavat voimavarat kootaan organisaatiossa ja ohjelmalle luodaan aivot ja intohimo. On myös luotava dialogia varten verkkofoorumi, jossa asiaa puidaan. Neljänneksi valitaan kohteiksi ne organisaation ihmiset, jotka kannattavat ohjelmaa ja panevat sen täytäntöön. Vaiheessa viisi haetaan lisää puolestapuhujia eri organisaation osista ja tasoilta ja lopuksi hankitaan tulkkereja, jotka tekevät työtä ymmärryksen lisäämiseksi työyhteisössä. Vallankumoukselliset tarvitsevat tulkkereja.

Hamelin mukaan suunnittelun avainmuuttujia voidaan muotoilla seuraaviksi kysymyksiksi:

- Mikä on differentiaaliperustamme?
- Mitä strategisia ominaisuuksia meidän on tarpeen omistaa?
- Mitkä ydinprosessit ovat tärkeitä?
- Miten voimme parhaiten muuttaa resurssikoostumustamme?
- Miten me menemme markkinoille?
- Millaista tietoa tarvitsemme palveluksemme asiakkaitamme?
- Millaisen asiakassuhteen haluamme?
- Miten hinnoittelemme tuotteemme ja palvelumme?
- Mikä on tuotteemme hyöty-yhdistelmä?
- Miten muodostamme kokonaisuuden yhdessä alihankkijoidemme ja kumppaniemme kanssa?
- Mitä tuloksenteon vauhdittajia me voimme hyödyntää?

Hamelin avainmuuttujalistan käyttö saattaa laajentaa toiminnan kehittämistyötä ammattikorkeakoulussa edellyttäen, että kyseinen käyttö harkitaan ammattikorkeakoulukohtaisesti.

Yhteenvedoa: Kuten Helialle on käynyt, organisaatio tarvitsee kasvaessaan vahvan ytimen. Stähle ja Laento (2000) vertaavat dynaamista organisaatiota ihmisen DNA: n. Dynaamiseen organisaatioon kuuluu Helakorpea (2001, 70) mukailen seuraavat neljä perusasiaa, joita tulee kehittää:

1. Visio ja tavoite määrittelevät organisaation suunnan pitkällä ja lyhyellä aikajänteellä.
2. Strateginen fokus määrittelee tärkeimmän painotuksen tavoitteisiin pyrittäessä.
3. Eettinen koodi sisältää arvot ja niistä johdetut toimintaperiaatteet.
4. Rooli määrittelee yrityksen työyhteisön sijainnin ja tehtävän suhteessa muihin toimijoihin.

Organisaatioiden sanotaan tulleen tilanteeseen, jota voidaan luonnehtia käsitteellä ”kaoottinen” tai ”turbulenttinen”. Systeemien rajapinnat ovat hämärtyneet ja tiivistyneet. Kaoottisuus ilmenee eri tavoin. Uudenlaisia toimintamuotoja ja innovaatioita syntyy nopeasti, kaikki vaikuttaa kaikkeen, ja paikallisilla muutoksilla voi olla yllättäviä vaikutuksia globaalisesti. Avainkäsitteiksi ovat nousseet ennakoimattomuus ja hallitsemattomuus. Organisaatiot ovat dynaamisia, jatkuvasti muuttuvia verkostoja (Helakorpi 2001, 36).

Edellä kuvattua kaoottisuutta ei ole tuotu esille edellä esitetyissä malleissa. Oleellista toiminnassa näyttää nykyisin olevan kokonaishallinta. Tämä tarkoittaa, että hallitaan myös tulevaisuutta. Tällöin on tiedettävä opetusalan kehitysnäkymät, markkinat ja asiakkaat, tuotteet ja palvelut sekä kilpailuedut ja menestystekijät. Palvelu- ja tuotehallinta edellyttää hyvää osaamista ja joustavuutta toiminnassa. Oppimisprosessien hallinta vaikuttaa suoraan toiminnan laatuun. Kehittämisen hallinta, kehittämistoiminta ja tutkimus lisäävät osaamista ja organisaation inhimillistä pääomaa. Korkeakoulun on vältettävä ”ismihöyrähtäneitä”, jotka käyttävät omia käsitteitä ja lyhenteitä. Ammattikorkeakoulun tulee sen lisäksi, että se auditoi omaa laatua, sisällyttää toimintaansa myös kokonaisvaltainen mittaristo. Määttä ja Ojala (1999) kuvaavat tasapainotettua mittaristoa (balanced scorecard) seuraavasti:

1. Taloudellinen näkökulma (resurssit, talous): miltä meidän pitäisi näyttää omistajien silmin katsottuna menestyäksemme taloudellisesti?
2. Asiakasnäkökulma (vaikuttavuus): miltä meidän tulee näyttää asiakkaiden suuntaan saavuttaaksemme vision?
3. Organisaation sisäinen tehokkuusnäkökulma (prosessit, rakenteet): missä liiketoimintaprosesseissa tulee menestyä parhaiten, jotta omistajat ja asiakkaat olisivat tyytyväisiä?
4. Innovointi- ja oppimisnäkökulma (uudistuminen, työkyky): miten säilytämme kyvyn muutokseen ja kehittymiseen saavuttaaksemme vision?

## Yhteenveto

Organisaation toiminnan kehittäminen on tietoista systemaattista vaikuttamista, interventiota, jonka avulla henkilöstö ja johto tekevät yhdessä tarvittavia muutoksia koko organisaatiossa kaikilla tasoilla ja osa-alueilla. Heliassa kehittäminen on luonteeltaan monitasoista, monivaiheista (prosessinomaista) ja moniulotteista. Organisaation toiminnan kehittäminen tarvitsee lähtökohdaksi vision ja strategian, jotka suuntaavat organisaation ponnistelut. Kehittämisen kohteet perustuvat johdon ja henkilöstön yhteisiin käsityksiin siitä, mitkä ovat olennaisia kehityskohteita, mitä kehittämisen filosofiaa käytetään, millaisia menetelmiä sovelletaan ja miten kehittäminen toteutetaan. Näistä muodostuu toimintakulttuuri, joka luo yhteisiä hyviä ja suotavina pidettyjä uskomuksia. Tässä tutkimuksessa uskomuskimppua kutsutaan toimintaan liittyväksi uskomusjärjestelmäksi eli toimintakulttuuriksi. Uskomukset voivat ilmetä organisaatio-, prosessi- tai yksilötasolla. Organisaatio tarvitsee myös evaluointijärjestelmän, jota ilmentää asiakas-, talous-, tehokkuus- ja kehittämisnäkökulma.

Toiminnan kehittämisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla lisätään Helian ja sen yksittäisten jäsenten, prosessien ja tiimien suorituskykyä. Toiminnan kehittäminen on osa organisaation kehittämistä.

### 3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Organisaation toiminnan kehittäminen ammattikorkeakoulussa on ollut, kuten edellinen lukukin osoittaa, laajan mielenkiinnon kohteena. Tässä luvussa tarkastellaan tämän hetkisiä käsityksiä muutoksesta, muutosprosessista ja kehittämisestä. Sitten paneudutaan toimintakulttuuriin ja siitä tehtyihin tutkimuksiin. Muutoksia koskevia tutkimustuloksia tuodaan esille johtamiseen peilaten. Itse toimintakäsityksiä tutkimusten valossa käsitellään seuraavaksi. Lopuksi kuvataan, perustellaan ja arvioidaan tutkimuksen viitekehystä ja sen perusteita sekä tehdään yhteenveto tutkimuksen keskeisistä käsitteistä.

#### 3.1 Organisaation ja toiminnan kehittämisen perusta

Organisaation toiminnan suurta muutosta eli transformaatiota koskeva tutkimus edellyttää muutoksen monitasoista hallintaa. Muutos on useimmiten prosessi, jota tulee johtaa tietoisesti. Nadlerin ja Tusmanin (1988) mukaan muutos on ennakoivaa tai reagoivaa. Ennakoiva muutos virittää ja reagoiva sopeuttaa. Virittäminen tarkoittaa, että työyhteisö pyrkii lisäämään tehokkuuttaan, vaikka näkyvissä ei ole välittömiä ongelmia. Näin organisaatio suuntautuu uudelleen ja varautuu, että ulkoisia paineita on odotettavissa. Sopeuttamisessa organisaatio tarkastelee toimintaansa ulkoisten muutospaineiden valossa, luo uutta ja tiedostaa sen, että ulkoiset uhat edellyttävät radikaalia muutosta ja irrottautumista aiemmista uskomuksista. Heliassa ulkoisena vaikuttimena on ollut vakinaistamispyrkimys ja sisäisenä vaikuttimena uuden toimintamallin ja organisaatorakenteen kehittäminen.

Muutosta voidaan kuvata monista näkökulmista, kuten esimerkiksi taloudellisuuden, tuottavuuden, johtamisen tai inhimillisten resurssien näkökulmasta (Ylikoski 1993, 12). Toisaalta muutos voidaan nähdä uusien käytänteiden, tietojen ja taitojen oppimisena (Kontiainen 1991, 61). Tällainen määritelmä ei sisällä laadullista muutosta. Muutos voi olla paitsi laadullista myös määrällistä ja rakenteellista. (Nurmi 1990.) Usein keskitytään lähinnä laadullisen muutoksen aikaansaamiseen. Kyse on olemassa olevan tilanteen korjaamisesta sekä tietojen ja taitojen syventämisestä siten, että rakenteelliset muutokset, joita tehdään, näkyvät yksilön osalta sisäisten uskomusjärjestelmien uudelleen organisoitumisena (ks. Mezirow 1995; Rauste -von Wright 1994; Guba 1990). Nämä ilmenevät sekä rationaalisina että irratiionaalisina uusina ajattelu- ja toimintatapoina.

Ylikosken (1993) mukaan organisaatio uudistuu kahdella tavalla: 1) se voi sovittaa toimintaansa ja tehdä linjauksia tarkkailemalla jatkuvasti ja herkästi omaa ympäristöään tai 2) organisaatio on pakon sanelemien nopeiden muutosten tiellä, jolloin se joutuu reagoimaan tapahtuneeseen heti tai myöhemmin. Organisaatiomuutoksen perusulottuvuuksia voivat olla seuraavat: tavanomaisuus tai poikkeavuus, hitaus tai nopeus, jatkuvuus tai hyppäyksellisyys, intensiivisyys tai kompleksisuus ja laajuus tai ajoitus (Huuhtanen 1994, 167).

Kehittymisen käsitteestä muutos eroaa siinä, että kehittyminen nähdään aika usein suunnaltaan positiivisena. Kehittäminen suuntautuu muun muassa organisaation ajattelu- ja toimintamallien, toisin sanoen tapojen, taitojen, välineiden ja tekniikoiden, muuttamiseen. Hyvin usein toimenpiteet perustuvat psykologiseen ja sosiaalipsykologiseen tietämykseen ja taustaan (Kauhanen 1997, 25). Muutos on siis ilmiönä luova ja uusiutuva (Sava 1991, 21), kun taas kehitys rakentuu selvästi olemassa olevaan, kuten myös organisaation perinteinen kehittämiskoulukunta (OD, Organization Development) olettaa.

### 3.2 Toiminnan kehittämisen muutosvälineet

Ammattikorkeakoulun toiminnan kehittäminen on haastava kokonaisuus. 1990-luvun alussa kehittämistä pyrittiin vauhdittamaan johtamisella. Kyse oli traditionaalisesti johtavan rehtorin toimenpiteistä, joiden avulla hän sai johtamansa organisaation ja sen jäsenet toimimaan päämäärien edellyttämään suuntaan. Johtaminen määriteltiin tavoitteelliseksi vuorovaikutukseksi johtajien ja alaisten välillä. (Santalainen ym. 1993; Peltonen 1991; Santalainen 1990)

Traditionaalinen johtaminen ei ollut muutosvälineenä erityisen tehokas. Muutoksia tapahtui pienin askelin eikä tämällytyppinen lähestymistapa ollut tehokas kehittämistä ajatellen, varsinkin kun siinä ei pyritty muuttamaan ja kyseenalaistamaan koko uskomusjärjestelmää. Haasteeksi tuli luoda osallistujatahojen yhteiseen päämäärään pyrkivä sosiaalinen vuorovaikutusprosessi. Osallistujat itse johtavat yhdessä samanaikaisesti sekä tehtäviä (management) että ihmisiä (leadership). Osallistujilla tarkoitetaan asiakkaita, työtovereita, esimiehiä, alaisia ja sidosryhmiä, joiden kanssa yhteistyössä pyritään saavuttamaan sovitut tavoitteet. Tällöin tehtävien johtamiseen kuuluu Kotterin (1996, 22) mukaan suunnittelu, budjetointi, organisointi, henkilöstö, valvonta ja ongelmanratkaisut. Ihmisten johtaminen on vastavasti suunnan näyttämistä, visiointia, yhteistyötä, kannustamista ja inspirointia (Ruohotie 2000b).

Toiminnan kehittämistä on lähestytty sittemmin vielä monitahoisemmin kuin edellä on kuvattu. 1990-luvun puolivälissä, jolloin tutkimus tehtiin, modernimpi liikkeenjohto korosti, että työyhteisön on hallittava syvällisesti kaksi käsitettä, jotta kokonaisuutta painottava toiminnan muutos, transformaatio ja kehitystyö, saisi syvyyttä ja vauhtia. Käsitteet ovat strateginen kyvykkyys (strategic capabilities) ja ydinosaminen (core competencies). (Hannus 1994, 23.) Mäkelin ja Vuori (2000, 7) ovat myöhemmin hyödyntäneet kyseistä näkökulmaa. He korostavat, että kyvykkyiden ja osaamisen yhdistäminen luo mahdollisuuden uuteen toimintamalliin, joka tarkoittaa vanhan ja uuden talouden eri näkökulmien yhdistämistä uudeksi osaamiseksi. Hamel (2000, 333) korostaa, että transformaatio tarkoittaa uutta liiketoimintamallia. Esitetyn näkökulman laajuus ohjaa monitasoiseen koulun kehittämistoimintaan.

Tutkimuksen viitekehys, joka esitetään jäljempänä tässä luvussa, perustuu (1) esitettyyn monitahoisuusnäkökulmaan. Tutkimuksen alussa nousivat esille moniulotteisuus, monivaiheisuus ja monitasoisuus.

(2) Jäljempänä esitettävään Rummlerin ja Brahen (1995) toimintamatriisiin, joka perustuu monitasoisuuteen ja monivaiheisuuteen. R-B-malli sellaisenaan ei sovi koulun toimintamalliksi.

(3) Koulun toiminnan jakoon: strateginen, operatiivinen ja tehtävien taso. Tämä jako oli alusta pitäen yksi viitekehyksen perusta (vrt. Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000). Heidän mukaansa strateginen johtaminen vastaa kysymykseen, mitkä ovat oikeita asioita, ja toiminnan johtaminen kysymykseen, miten asiat tehdään oikein. Ihmisten johtamisessa on kyse suuntaamisesta, kannustamisesta ja palkitsemisesta. Johtamisessa tulee kiinnittää erityistä huomiota ihmisten johtamiseen, koska johdon rooli aineettoman pääoman ohjauksessa ja kehitystoiminnan muotoilussa on korostunut (Rastas & Einola-Pekkinen 2001, 118). Kyse on myös ihmisten motivoinnista käyttäen omia kykyjä sekä omaa tietämystä ja osaamista. Voidaan todeta, että myös 2000-luvun alun tarkastelu tukee tutkimuksen viitekehystä.

Yhteenvedoa:

Olellaisia muutosvälineitä ovat muun muassa kokonaisuutta ohjaava muutosmalli ja toimintaa kuvaava matriisi sekä usein organisaatorakenne, uudistettu toimintakulttuuri ja uusi käsitys toiminnan kehittämisestä ja kokonaisvaltaisuudesta.

### 3.2.1 Kehittämisen muutoskohteita

Seuraavaksi esitetään käsityksiä, jotka pääosin ovat erilaisia ajatusmalleja siitä, mihin kehittäminen voidaan kohdistaa.

Jotta kehittämistä voidaan hoitaa hallitusti, tarvitaan muutoksia, jotka auttavat suuntaamaan muutostoimenpiteet oikeisiin kohteisiin. Porras ja Silvers (1991) kytkivät muutosmallissaan organisaation ydinfilosofian, vision ja muutoksen kiinteästi toisiinsa. Ydinfilosofialla he tarkoittavat työyhteisön tarkoituksen, ydinarvojen päämäärien ja tehtävien yhteensovittamista ja määrittelyä. Organisaation uskomusjärjestelmän selkeyttäminen edeltää organisaation kehittämistä. Kehittäminen kohdistuu organisaation strategiseen osaan, sosiaaliseen rakenteeseen, työn sisältöihin, tekniikkaan yms. Kyseisessä mallissa organisaation muutokseen liittyvät toimenpiteet yhdistyvät toisen asteen muutoksen keinoihin ja organisaation kehittämisen keinot ensi asteen muutokseen ja sitä seuraavaan muutosprosessiin eli siirtymään. Tässä mielessä Porraksen ja Silversin malli on lähes identtinen Levyn ja Merryn (1986) mallin kanssa, joka esitetään jäljempänä. Olennainen ero on siinä, että Porras ja Silvers liittävät selvemmin mukaan yksilötason muutosprosessit, jotka ilmenevät

(1) *alfa*-muutoksina. Tämä tarkoittaa tietyn viitekehyksen sisällä tapahtuvia muutoksia. Esimerkiksi opetuksen suunnittelukehys muuttuu oppilaskeskeiseksi oppimiskehykseksi, ja kysymys on ensi asteen muutoksesta.

(2) *beta*-muutoksina. Tällöin kyse on ilmiön olomuodon muuttumisesta. Esimerkiksi tiimien käyttö opetuksen suunnittelussa tulee välttämättömäksi eikä opetusta voi enää suunnitella yksi opettaja oppimisprosessin moninaisuudesta johtuen. Siksi ollaan siirtymässä toisen asteen muutokseen.



(3) *gamma (A)* -muutoksina. Tällöin jokin ajatustapa muuttuu ja esimerkiksi oppimiskäsitys saa laajemman sisällön.

(4) *gamma (B)* -muutoksina, joilla tarkoitetaan tietyn ajatustavan korvaamista toisella esimerkiksi koulutusohjelmien entisistä esimiehistä tulee opetuksen koordinaattoreita ja opettajien mentoreita eli suuntaajia ja neuvojia. He eivät siis ole enää opettajien esimiehiä perinteisessä merkityksessä. Kahdessa viimeksi mainitussa muutostilanteessa on kysymys transformaatiosta. Kyseisen mallin avulla muutos voidaan kohdistaa samanaikaisesti eri tasoihin ja näin kehittää tarvittaessa uusi paradigma (uskomusjärjestelmä), joka tähtää sekä organisaation tuloksien, kuten oppimistulosten muuttumiseen että toisaalta yksilöiden kehittymiseen, kuten opettajien henkisen kasvun ja hyvinvoinnin parantamiseen. Näin syvällisiä muutoksia voi tapahtua organisaation ja yksilön muutoksina, ja muutoksesta tulee monipuolinen. Tosin malli ei tuo esille persoonallisuuden syvärakenteiden ja kulttuurin välistä vuorovaikutusprosessia, joka tulisi kuitenkin ottaa aina huomioon.

Laineman ym. (2001, 20-26) mukaan tulevaisuuden menestystekijöitä ovat selkeä visio, sidosryhmien tyytyväisyys, kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, asiakaslähtöisyys, kustannustehokkuus, ympäristöherkkyys, strateginen oppiminen, joustava strategia ja jatkuva uusiutumiskyky. Kotter (1996) painottaa, että transformaatio saadaan aikaan kahdeksanvaiheisena suunnitelmana (action plan). Hän kehottaa seuraavaa: luo kiireen tuntu, rakenna joustava koalitio, luo visio ja strategia, kommunikoi visio, suuntaa toiminta laajalle rintamalle, aikaansaa lyhyen tähtäimen voittoja, yhdistä tulokset ja luo uusia tuloksia sekä ankkuroi tulokset kulttuuriin. Näistä tekijöistä on muodostettavissa selkeä muutosvälinemalli.

Organisaation strategian ja toimintaperiaatteiden toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen on hyödyllistä rakentaa oppivaan muotoon. Toiminnan yhteydessä on mahdollista tarkistaa tekijöiden toimivuus ja tarvittaessa muuttaa strategiaa ja periaatteita. Kehittäminen ei ole valmiiden ratkaisujen sanelemista, vaan ratkaisut syntyvät omasta toiminnasta ja siitä saatavasta kokemuksesta.

Organisaatiolla tulee olla yhteinen päämäärien kokonaisuus, haluttu tavoitetilä ja visio, johon voimat suunnataan. Eri yksiköillä ei saa olla toistensa kanssa kilpailuvia päämääriä, jotka estävät yhteisten tavoitteiden saavuttamisen. Yhtenä kehittämiskohteena voidaankin pitää yhdessä laadittuja tavoitteita ja niihin sitouttamista.

Resurssien voima saavutetaan ainoastaan silloin, kun yksilöt, tiimit ja toiminnot ohjautuvat koko työyhteisössä samansuuntaisesti sovittujen arvojen ja toimintaperiaatteiden hengessä. Onnistuminen ei synny hetkessä, vaan se vaatii aikaa. Liian usein vaihtuvat suunnanmuutokset eivät ole hyväksi yhteisille tavoitteille. Työyhteisössä voi tapahtua useita muutoksia samanaikaisesti, mutta ne tulee priorisoida. Toisaalta tulisi keskittyä 1-2 tavoitteeseen kerrallaan. Kun halutaan keskittyä opetusohjelmien laadun parantamiseen, tehdään se ensin, ja kun laatu on saatu paremmaksi, keskitytään toisiin tavoitteisiin (vrt. Kotter 1996; Hamel & Prahalad 1994).

Kaikilla organisaation jäsenillä tulee olla mahdollisuus ottaa osaa suunnitteluun ja myötävaikuttaa toimintaperiaatteiden kehittämiseen. Kysymyksessä on osallistava vuorovaikutus ja demokraattinen dialogi työyhteisössä. Yhteisön jäseniä kannustetaan ja rohkaistaan keskusteluun, mutta samalla tunnustetaan, että menestyvään

työskentelyyn kuuluu usein jännitteitä. Ne esiintyvä jopa konflikteina erilaisten arvojen ja näkemysten vuoksi. Periaatteena on avoin ilmapiiri, joka sallii ilmaista ajatuksia. Jokaisella tulee olla oikeus tuoda esiin omat arvonsa ja näkemyksensä. Tässä on kyse oppivan organisaation eettisestä ja moraalisesta näkökulmasta. On arvokasta ja kompleksista pohtia erilaisia ja monipuolisia näkemyksiä. Näiden kautta päästään kuitenkin lopulta hyviin ideoihin ja luoviin ratkaisuihin.

Organisaatiosta kertovaa erilaista tietoa siitä, mitä tapahtuu, tulee levittää niin laajasti ja syvällisesti kuin mahdollista. Mitä enemmän organisaatiossa tiedotetaan eri tahojen odotuksista, neuvotteluista, sopimuksista, saadusta palautteesta jne., sitä paremmin ollaan tietoisia koko yhteisön toiminnasta, yhteistyökumppaneiden odotuksista ja toiveista sekä näkökulmista ja annetun palautteen laadusta. Tiedottamiseen liittyy myös organisaation tietojärjestelmien hyödyntäminen. Laskennan, budjetoinnin ja raportoinnin antamien tietojen avulla on mahdollista saada palautetta toiminnasta ja oppia uutta. Hyödyntämällä järjestelmän antamia tietoja organisaatiolle luodaan lisäarvoa. Työntekijöitä tulee rohkaista toimimaan vastuuntuntoisesti myös taloudellisissa asioissa.

Tärkeä tavoite on, että organisaatio oppii tekemänsä työnsä kautta kokemuksista. Oma toimintaa tulee siis reflektoida, tutkia, antaa palautetta ja kritisoida, jotta itse ymmärtäisi toimintaansa paremmin. Virheitä tulee sallia, vaikkakaan niitä ei rohkaista tekemään. Oppiminen vaikeutuu, jos työyhteisössä ei kokeilla uusia ideoita ja tapoja. Kaikki toiminnot eivät suju aina suunnitelmien ja odotusten mukaisesti. Myös epäonnistuneita kokeiluja syntyy aika ajoin ja niistä on mahdollisuus oppia uutta. Työyhteisön ulkopuolisten ryhmien eli sidosryhmien, kuten asiakkaiden, tavarantoimittajien, viranomaisten jne., tulee olla mukana koko reflektointiprosessissa, koska ympäristön erilaisista näkökulmista lähtee uusia parannusideoita.

Yhteenvetona voidaan todeta, että keskeisiä muutosvälineitä ovat: muun muassa kokonaistoimintaa kuvaava malli, joka sisältää eri organisaatiotasojen elementit sekä strategia-, toiminta- että ihmisten tasolla. Toisaalta tarvitaan yhteisesti sovit- tuja tavoitteiden laatimismenetelmiä, avointa, ja osallistavaa johtamistyyliä ja demokraattista dialogia organisaatiossa. Lisäksi hyvät seurantamittarit, ja jatkuva tiedottaminen ja reflektointi edistävät muutosta.

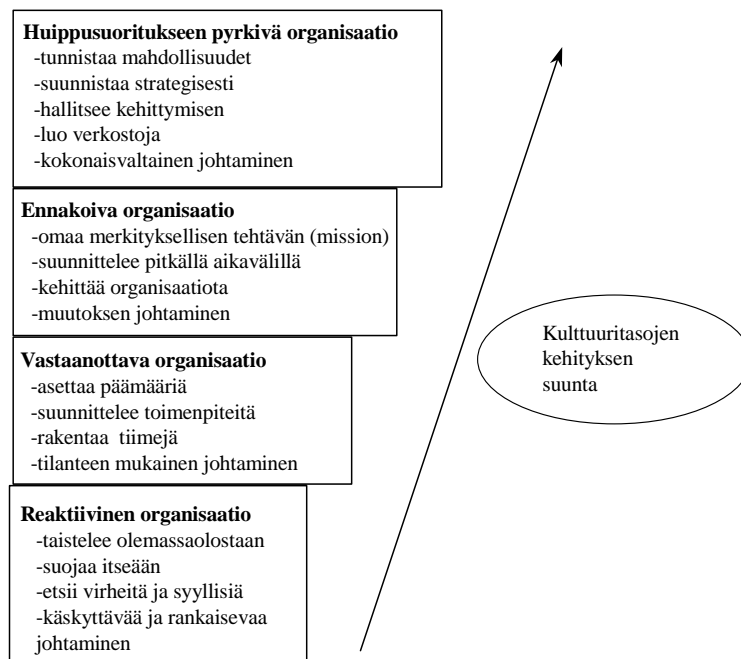
### 3.2.2 Organisaation muutosvälineet ja organisaation kulttuuri

Tietämyksen ja osaamisen hallinta on noussut merkittäväksi lähtökohdaksi muutos- prosesseja suunniteltaessa. Helian kaltaisessa asiantuntijaorganisaatiossa tietämys pitää saada virtaamaan. Tämä on haaste myös kehittämistyölle. Tietämyksen arvostaminen voi lisätä psyykkistä hyvinvointia ja siksi tehokas tietämyksen kommuni- kointi on avainasemassa, kun luodaan uusia vuorovaikutus- ja toimintamalleja. Tietämyspääoman käyttö kokonaisvaltaisesti tulee olla toiminnan perusta. Kyse on siitä, että hiljainen tieto (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995) jalostuu organisaatiossa kommunikoinnin avulla yhteiseksi osaamiseksi. Tällöin tietoa välittyy organisaat- ion virallisten kanavien kautta.

Kehittämisen tulee muuttaa malleja, ajatusrakenteita, uskomuksia, asenteita, akti- viteetteja ja toimintaa, joilla pyritään parantamaan ja tehostamaan toimintaproses-

seja. Muutos voi kohdistua sekä inhimilliseen osaamiseen ja ajatteluun että rakenteellisia järjestelmiä hyödyntäviin asioihin ja tekoihin.

Nelson ja Burns (1984) ovat esittäneet pelkistetyn mallin (kuvio 9) siitä, millaisia muotoja kulttuuri saa nykyisissä oloissa niissä organisaatioissa, jotka pyrkivät selviämään nopean tiedonkulun maailmassa. Malli on varsin karkea ja ehkä pinnallinen, mutta sen tarkastelulla on oikeutuksensa, koska toiminnan muutosvälineet ovat erilaisia eri kypsyystasolla olevissa organisaatioissa. Se millaisille perusoletuksille ihmisten voimavaroja kahlitsevat tai vapauttavat ajattelu- ja toimintatavat perustuvat, on tärkeä tiedostaa. Malli auttaa työyhteisöä hahmottamaan, millaiset muutokset ovat tärkeitä.



Kuvio 9. Malli kulttuurin kehittymisestä organisaatioissa eritasoisten kerrostumien kautta. (Nelson & Burns 1984).

Reaktiivinen organisaatio taistelee olemassaolostaan. Se on voinut olla jo kauan olemassa eikä ehkä ole ollut reaktiivinen syntyhetkellään. Tämän tyyppisessä organisaatioissa henkilöstöltä puuttuu yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen. Jäsenillä on usein tunne, ettei kukaan välitä heistä eikä siitä, mitä työyhteisössä tapahtuu. Organisaatio on haavoittuva eikä sen sisällä toimita tehokkaasti, ja ns. sosiaalisia defenssejä ilmenee runsaasti. Organisaatio on menettänyt elinvoimansa ja elää eräänlaisessa arvotyhjiössä. Sitä johdetaan käskyjen ja pakon avulla, johto käyttää voimakasta kieltä ja kielteisiä otteita, ja käskyihin liittyy rangaistuksen uhka. Henkilöstöön kuuluville jää tunne, että he ovat syytettyjä ja että johto hakee syyllisiä. Viestintä on pakottavaa, valvovaa, ylhäältä alas tapahtuvaa käskytystä. Henkilöstö

toimii varovaisesti ja koettaa välttää virheitä. Siksi vuorovaikutussuhteita leimaa etäisyys ja epäluulo. Henkilöstö projisoi epäonnistumiset organisaation johtoon, jota se pitää pahana ja uhkaavana. Vastaavasti organisaation johto projisoi epäonnistumiset henkilöstöön, jota se pitää laiskana ja saamattomana. Koko organisaation ilmapiiri on epäterve.

Vastaanottavaan organisaatioon siirryttäessä muutoksen on tapahduttava johtamisessa, työasenteissa ja koko kulttuurin tasolla. Johdon on selkiytettävä organisaation tavoitteet ja selvitettävä organisaation tulevaisuuden visio koko henkilöstölle. Vision avulla yhdistetään organisaation jäsenten unelmat ja organisaation unelmat toisiinsa. Yksilön unelmien ja organisaation tavoitteiden yhtensovittamisen kautta ihmiset kykenevät välttämään defensiivistä käyttäytymistä ja työskentelemään tehokkaasti. Yhteisten tavoitteiden ja toimintojen suunnitteluistuntojen myötä voidaan rakentaa tiimejä. Ihmiset saadaan ottamaan vastuuta tarpeellisista tehtävistä. Yhteistilaisuuksien avulla voidaan löytää yhteiset näkökulmat työskentelyn pohjaksi siirryttäessä kohti vastaanottavaa organisaatiota.

Ennakoiva organisaatio selkeyttää missionsa eli olemassaolonsa suuren tehtävän ja visionsa eli tavoitemielikuvansa. Ne asettavat organisaatiolle merkittävän haasteen, jonka se viestii omina tehtävinään nyt ja tulevaisuudessa. Visio on muutakin kuin vain mielikuva tulevaisuudesta. Se viestii organisaatiossa vallitsevista ydinarvoista selvällä ja tunteeseen vetoavalla tavalla. Samalla ihmisten on voitava kokea, että heillä on visiossa merkittävä rooli. Tämä tarkoittaa sitä, että organisaation uskomusjärjestelmää kuvaa suuntautuneisuus tulevaisuuteen, so. filosofiseen näkemykseen perustuva uskomus organisaation lopullisten päämäärien oikeutuksesta. Tällaiset uskomukset liittyvät yrityksen ydinfilosofiaan eli ydinarvoihin ja ydintarkoitukseen, jotka ohjaavat yrityksen kulttuuria ja operatiivisia käytäntöjä sekä tarkennettuja päämääriä ja strategioita (Collins & Porras 1998).

Huippusuorituksiin pyrkivä organisaatio toimii kokonaisvaltaisten periaatteiden mukaan verkostoissa muiden kanssa. Sen toimintaa kuvaa verkostoituminen ja valtuuttaminen. Toisten tukeminen ja hyväksyminen perustuvat mahdollisuuteen käyttää tietoisuutta hyväksi omien ja ryhmän toimintojen tarkastelussa. Uudet näkökulmat tarjoavat mahdollisuuden uuden oppimiseen ja laajempien näkökulmien oivaltamiseen ja omaksumiseen. Energia, tieto ja osaaminen virtaavat vapaasti ihmisten välillä. Organisaation jäsenet voivat vapaasti pyrkiä kohti asetettuja yhteisiä päämääriä. He ovat tietoisia, että taustalla on terve ja syvällisesti hyväksytty yhteinen uskomusjärjestelmä.

Kysymys on syvällisistä yhteisistä kulttuurin perususkomuksista, jotka muodostavat yhteisen sisäistetyn näkemyksen. Tämä ilmenee osaamisen hyödyntämisenä uusilla markkinoilla, ja samalla se luo asiakkaille lisäarvoa ja vahvistaa organisaation kilpailuetua (Hamel & Prahalad 1994).

Toisen asteen muutos on mahdollista tehdä sekä ennakoivassa että huippusuoritusorganisaatiossa. Tällöin muutosvälineet ovat monitasoisia ja monivaiheisia henkisiä ajattelumallien muutoksia tai välineellisiä kovien asioiden muuttamisia. Muutosvälineet kohdistuvat koko toiminnan kenttään, so. strategiseen operatiiviseen tai ihmisten johtamiseen. Perinteinen organisaation kehittäminen, se, että parannetaan jotain yksittäistä asiaa olemassa olevan viitekehyksen sisällä, on liian suppea lähestymistapa. On välttämätöntä käyttää transformaatiota (OT, Organizational

Transformation) eli suurta muutosta (vrt. Mäkelä & Vuoria 2000, 7). Organisaation muutoksen juuret ovat organisaatiokulttuurin kehittämistarpeessa. Transformaatioissa pyritään ottamaan muutos huomioon sekä sosiaalisissa rakenteissa että tehtäväjärjestelyissä. Sen tulee vastata uudenlaisen kulttuurin vaateita. Organisaation kokonaisvaltaisessa muutoksessa pyritään muuttamaan organisaation perusrakennetta, organisaation päämääriä, toimintatapoja, arvoja ja asenteita samanaikaisesti. Edellä esitetty näkemys johtaa muutoksen hallinnassa suuriin haasteisiin. Miten voidaan yleensä hallita monia eri tason asioita yhtäaikaan, ja samalla edetä riittävän rivakasti ja systemaattisesti. Joissakin tapauksissa ratkaisuna voi olla uudistettu toiminnan uskomusjärjestelmä. Tutkimuksen alkaessa Helia oli tällaisen muutosvaateen tilassa.

### 3.3 Oppiva organisaatio muutoksen välineenä

Muutoskohteiden priorisointi edellyttää tietoa henkilöstön toimintaan koskevista käsityksistä, jotka ovat sisäistyneet uskomusjärjestelmäksi eli toimintakulttuuriksi. Myönteisiä muutoksia ilmenee koko organisaation toiminnassa, kun henkilöstö saa vaikuttaa ja päättää muutosprosessissa (Ukkonen 1994; Sydänmaalakka 2003). Oppimisprosesseja kehitettäessä henkilöstöllä on ratkaiseva rooli ajattelu- ja toimintatapojen osalta. Kytkeytyväthän ne henkilöstön omiin oppimisprosesseihin. Viimeksi mainitut muutokset ovat välttämättömiä, jotta halutut toimenpiteet toteutuvat. Koko kulttuurisen uskomusjärjestelmän muutos tapahtuu uusien ajattelu- ja toimintatapojen muotoutumisena sekä rationaalisenä tai näennäisesti rationaalisenä sosiaalisena muutoksena tai muutosprosessina.

Helian toimintakulttuurin tulevaisuudenkuvaa rakennettaessa päämääräksi asetettiin oppivan organisaation sisältämät uskomukset. Oppivaa organisaatiota pidetään tavoitetilana muun muassa siksi, että sen muutosperusteinen näkökulma edellyttää nopeaa reagointia muutostilanteissa (ks. Senge 1990; Redding & Catalanello 1994; Hamel & Prahalad 1994; Sarala & Sarala 1996; Ojala 1996; Pinchot & Pinchot 1996; Marquard 1996; Ruohotie & Honka 1997; Argyris 1997; Sarala 2000; Ruohotie 2000a; ja 2000b). Oppivassa organisaatiossa henkilöstö jakaantuu 10-15 henkilön itseohjautuviin ryhmiin, jotka ovat yhteisvastuussa tietyistä toiminnoista. Jokaisella ryhmän jäsenellä on koulutus useampaan kuin yhteen tehtävään ja palkkaus riippuu siitä, kuinka monta tehtävää henkilö hallitsee. Ryhmille on annettu runsaasti koulutusta ja ne seuraavat itse toimintansa tuloksia. Esimiehillä on ryhmävalmentajan rooli eli he ovat eräänlaisia kehitystyöntekijöitä. Yritys voidaan nähdä autonomisena, itseohjautuvana systeeminä, jossa yritys on osa ympäristöä. Olenaisia toimintakäsityksiä ovat esimerkiksi oppimisnäkökulman korostaminen, osallistava päätöksenteko, tiedottaminen, itsearviointi, sisäinen yhteistyö, palkitseminen, joustavuus, oppimisen mahdollistava organisaatorakenne, jatkuva yhteys asiakkaisiin, yritysten välinen oppiminen ja oppiva ilmapiiri, toimintastandardit ja henkilökohtainen kehittyminen sekä verkostoituminen (Sarala & Sarala 1996, 57).

Ojalan (1996) mukaan oppivan organisaation osatekijät ovat visio ja tavoitteet, yrityksen kulttuuri, johtajuus, organisaatio, tiedon hallinta ja tulos. Hän pitää erityisen tärkeänä oppimisprosessia ja korostaa, että oppimista tapahtuu kolmella tasolla: organisaatio-, tiimi- ja yksilötasolla. Pedler ym. (1991) esittävät energian virtaamis-mallin, joka korostaa oppivan organisaation dynaamisuutta ja organisaation osien

välillä vuorovaikutusta. He jakavat oppivan organisaation neljään osa-alueeseen, jotka ovat strategia, toimintapolitiikka, ideat ja toiminta. He korostavat oppimisnäkökulman liittämistä strategiaan, osallistavaa johtamista, hyvää tiedottamista, palkitsemisen mahdollistavaa organisaatorakennetta ja yrityksen sisäistä jatkuvan oppimisen ideaa.

Mayo ja Lank (1996) jakavat oppimiseen vaikuttavat tekijät yhdeksään osa-alueeseen, jotka voidaan jakaa edelleen neljään osaan: oppimisen mahdollistaviin tekijöihin (enablers) suotuisaan oppimisympäristöön (environment), varsinaiseen oppimistapahtumaan (learning) ja oppimisprosessin tuottamaan lisäarvoon yrityksen kilpailukyvyssä (value). Pinchot ja Pinchot (1996, 91-93) kirjoittavat älykkäistä organisaatioista ja puhuvat vapaaehtoisista oppimisverkkoista, joiden avulla organisaatioista tulee riittävän joustavia ja reagoivia. Vapaaehtoiseen oppimisverkostoon päästään päätöksenteko- ja toimeenpanovallan hajauttamisen kautta. He vertaavat organisaatiota aivoihin ja yksilöiden ja tiimien roolia hermosoluihin, joiden toimintaan on oltava hyväkuntoisia. Tiimeillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ryhmää ihmisiä, jotka ovat toisistaan riippuvaisia ja jotka pyrkivät yhteiseen tavoitteeseen saadakseen jonkin tehtävän suoritettua (Katzenbach & Smith 1993, 5). Hermosolujen tavoin yksilöiden ja tiimien on kyettävä solmimaan suhteita ja verkostoiduttava. Juuti (1992) puhuu työn jakamisesta merkittäviin kokonaisuuksiin, joiden toteutuksesta tiimit vastaavat. Samalla ne vastaavat myös päämäärien ja tavoitteiden asettamisesta ja tehtävänjaosta sekä valvovat laatua ja monityötaitoisuutta. Lisäksi organisaation tulee olla matala sekä oppimista ja henkilöstön kehittämistä korostava ja palkkauksen tulee perustua suorituksiin ja osaamiseen.

Johdannossa todettiin, että tässä tutkimuksessa lähtökohtana on asiantuntijaorganisaatio, jolle on ominaista aikuismainen kulttuuri (vrt. Juuti 1995, 91-93) ja jossa sosiaalisten puolustautumismekanismien käyttö on varsin vähäistä ja tietoista, eli kypsässä työyhteisössä pyritään reflektoinnin kautta oppimaan pois puolustautumismekanismeista, jotka haittaavat yksilön ja organisaation kehittämissyrkimyksiä. Samaa tarkoittavat muun muassa. Pedler ym. (1991) puhuessaan mieluummin oppivasta yrityksestä kuin oppivasta organisaatiosta. Heidän mukaansa oppiva yritys on organisaatio, jossa yksilötason energia ja kollektiivitasen energia yhdistyvät.

Oppiva organisaatio osaa käyttää kaikkien yksilöiden ja ryhmien koko oppimiskykyä hyväkseen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja kykenee luomaan jatkuvaan oppimiseen ja kehittämiseen kannustavan ilmapiirin. Samalla organisaation jäsenet kyseenalaistavat jatkuvasti toimintaansa, havaitsevat virheitä ja poikkeavuuksia ja korjaavat niitä itse uusimalla organisaatiota ja omia toimintojaan. Tällaisessa organisaatiossa osaamista voidaan luoda, hankkia ja siirtää ja osaaminen muuttuu muotoaan uuden tiedon ja näkemyksen mukaan (Garvin 1993). Lisäksi yhteisö kannustaa kokeilemaan, sallii virheitä ja epäonnistumisia, rohkaisee sisäistä kilpailua, lisää ja välittää tietoa sekä edistää ideointia (Peters 1991). Se oppii ja kannustaa ihmisiä oppimaan (Handy 1992) ja antaa ihmisille mahdollisuuden jatkuvaan kehittymiseen ja haluamisiensa tuloksien saavuttamiseen. Organisaatiossa uudet ajattelumallit viriävät, ihmisillä on yhteiset tavoitteet ja ihmiset oppivat yhdessä (Senge 1990) samalla kun organisaatio auttaa jokaista jäsentään oppimaan ja uudistumaan jatkuvasti (Ojala, 1996, 133-134).

### 3.4 Yksilöissä tapahtuvia muutoksia

Yksilöissä tapahtuva muutos on kytkettävä luontevasti suurempiin organisaatiotason muutosprosesseihin. Työyhteisössä muutokset ovat useimmiten ennakolta suunniteltuja. Ne ovat tavoitteellisia ja koskevat erilaisia organisaation toimintaan liittyviä osatavoitteita. Usein muutokset kytkeytyvät tuottavuuden parantamiseen ja työntekijöiden käyttäytymismallien kehittämiseen (vrt. Hellriegel ym. 1995, 650-653). Ylikoski (1993, 10) sanoo, että ihmiset eivät ole muutoksen kohteena, vaan ihmisissä on muutos. Yksilötason muutosmalleissa (esim. Ylikoski 1993; Bridges 1991; Woodward & Buchholtz 1989) lähtökohtana on usein yksilö, jonka käyttäytymistä ohjaavat muun muassa voimakkaat, keskenään jopa ristiriitaiset tunteet, tiedot, arvot ja niihin liittyvät uskomukset ja erilaiset taipumukset. Yksilötason muutosmalleille on ominaista individualismin korostaminen siinä kontekstissa, jossa yksilö työskentelee ja elää. Ihminen on usein itsenäinen yksilö, jonka ohjattavuus ulkoapäin on varsin vaikeaa juuri tunnepuolen voiman ja toisaalta omaksutun arvokulttuurin eli uskomusjärjestelmän syvällisyyden takia. Yksilömalleissa on käytetty myös vaihejakoa, ja niissä korostetaan jokaisen vaiheen läpikäyntiä eli kysymyksessä on yksilön oma kehittämis- tai muutosprosessi. Vaiheiden työstämisen avulla yksilö voi muuttaa itseään etenemällä tarvittavan ajan ja toisaalta tuen ja ohjauksen myötä uuteen käyttäytymistapaan tai ajatteluun. Olennaista on siis jatkuva eteneminen, tosin kypsyttelyvaiheitakin tarvitaan. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen on prosessi, joka etenee vaihe vaiheelta kohti asetettuja tavoitteita. Alho (1994, 116-117) jakaa yksilöllisen sopeutumisen neljään vaiheeseen, jotka ovat seuraavat: alkuinnostus, turhautuminen, hyväksyminen ja sopeutuminen.

Aluksi uutuudenviehätys leimaa työskentelyä. Tyypillistä on, että uudessa ympäristössä ja muutoksessa havaitaan runsaasti myönteisiä puolia, mutta kun alkuinnostus on ohitettu ja ryhdytään elämään arkea, syntyy ongelmia. Tällöin pitäisi oppia elämään uudella tavalla. Erityisesti uuden kulttuurin sanattomia viestejä ei ymmärretä. Tutussa kulttuurissa käyttäytymisen ennakoiminen on mahdollista, ja kyse siinä on perusturvallisuudesta. Sen sijaan vieraassa kulttuurissa ennakointikyky ei ole yhtä terävä ja se saattaa jopa hävitä. Tällöin keskeiseksi lääkkeeksi nousee tiedon kulku, tiedottamistapa ja vaikuttaminen, jotta turhautumista ja puolustautumismekanismia vältettäisiin. Puolustautumiseen ei jäädä kiinni, jos luodaan rakentavaa vuorovaikutusta edistävää ilmapiiriä. Hyväksymisen tapahduttua henkilö kokee olonsa turvalliseksi, hänellä on hyvä olo uudessa ympäristössä, ja hän alkaa muuttaa itseään. Sopeutuminen on tapahtunut silloin, kun ihminen on tietoisesti kokenut ja ennakoinut tilanteita. Uuden kulttuurin oppimisessa ei ole kuitenkaan kysymys siitä, että vanha kulttuuri hylättäisiin täysin, vaan sen lisäksi opitaan uutta ja luovutaan tarpeettomiksi käyneistä elementeistä.

On syytä muistaa, että vanha kulttuuri luo yksilöille turvallisuudentunnetta, ja siksi joskus on perusteltua säilyttää olemassa olevan kulttuurin terveitä osia. Tämä tutkimus ei pyri paljastamaan yksilöllisiä tieto-, asenne-, ajattelu- ja toimintatapamuutoksia eikä tarkastele yksilöiden tunnetasolla tapahtuvia muutoksia. Yksilöiden käyttäytymistä ohjaavat toimintamallit, asenteet ja uskomukset ovat yleensä kuitenkin niin vahvoja, että muutos ei onnistu ilman ulkopuolista apua (vrt. Poikela 1999, 236). Tämän seikan havaitsi Helian johtoryhmä, joka käytti ulkopuolista konsulttia muutosprosessin ohjaajana. On syytä muistaa, että tutkimus tarkastelee

organisaatiossa ja tutkituissa tiimeissä ilmeneviä muutoksia myös ryhmäilmiönä ja ennen kaikkea niihin liittyviä muutosvälineitä, joista kuitenkin osa on yksilöihin liittyviä. Liiketaloudellinen eli tuottavuus- ja taloudellisuusnäkökulma rajataan tutkimuksen ulkopuolelle.

Yhdistämällä ja ymmärtämällä eri näkemyksiä organisaatiokulttuurista ja kehittämällä sekä perusoletuksia että pelisääntöjä, jotka usein pohjautuvat uskomuksiin, arvoihin ja asenteisiin, yksilöt voidaan osallistaa muutokseen. Tällöin yksilössä tapahtuvan muutoksen perustana ovat arvojen, asenteiden ja normien kehittyminen toimintakulttuurin suuntaan. Niiden tulee olla riittävän samansuuntaisia ja sopu- soinnussa työyhteisön kulttuurin kanssa.

## Arvot

Rokeach (1968) määrittelee arvon seuraavasti: ”Arvo on pysyvä uskomus siitä, että erityinen käyttäytymisen muoto tai olemassaolon tavoitetilä on henkilökohtaisesti ja sosiaalisesti suotavampi kuin sen vastakohta”. Tällainen uskomus on objekteihin tai tilanteisiin tai henkilöihin kohdistuvien asenteiden yläpuolella. Uskomus on enemmän tietoon tai oletettuun tietoon perustuva näkemys tai näkemysjoukko, joka henkilöllä on muista ihmisistä tai asioista. (Vrt. Guba 1990.) Uskomus on standardi, joka ohjaa toimintaa, asenteita, vertailuja, perusteluja, ideologiaa, omaa esittäytymistä toisille ja perusteluja suhteessa toisiin sekä yrityksiä vaikuttaa toisiin. Rokeach (1973) jakaa arvot kolmeen luokkaan: olemassa olevat uskomukset, jotka määräävät, mikä on oikein ja mikä väärin; arvioitavat uskomukset, joiden perusteella jokin on hyvää tai pahaa ja uskomukset, jotka määräävät, onko jokin toiminta hyväksyttävää vai ei. Siehl ja Martin (1992) jakavat arvot kahteen ryhmään: omaksuttuihin tai määrättyihin arvoihin. Omaksutut arvot ilmenevät siinä, mitä ihminen sanoo tekevänsä, uskovansa ja ajattelevansa ja mitä hän sanoo kanssaihmissensä ajattelevan, uskovan tai tekevän. Määrätyt arvot sanelevat kuinka ihmiset todella käyttäytyvät. Arvoilla on sopeutumiseen, egodefensseihin, tietoon ja itsensä toteuttamiseen liittyviä funktioita.

Arvoista voidaan sanoa tiivistäen seuraavaa (Juuti 1992): 1) Arvot ovat käsityksiä tavoiteltavista tiloista tai käyttäytymisen periaatteista. 2) Arvot kuvaavat hyvää ja oikeaa elämäntyyliä tai tapaa. 3) Arvoihin liittyy vahva arvioiva elementti ja tunnelataus. 4) Arvot toimivat konkreettisen todellisuuden, elämäntason ja laadun sekä toiminnan hyvyuden mittapuuna. 5) Arvot ovat olemassa ensisijaisesti ihmisten mielissä ja ovat siten luonteeltaan subjektiivisia. 6) Arvot ilmenevät yksilötasossa ilmaistuina arvostuksina, valintaperusteina ja preferensseinä. 7) Lisäksi ne tulevat esille energian, ponnistuksen, ajan ja aineellisten resurssien painotuksina arvokkaina pidettyjen asioiden toteutumisessa.

## Asenteet

Asenne on arvoperusteinen. Joko se on positiivinen (suotuisa, myönteinen) tai negatiivinen (epäsuotuisa, kielteinen). Asenne on toisaalta pysyvä, opittu taipumus, predispositio käyttäytyä johdonmukaisella tavalla tiettyä kohdeluokkaa kohtaan. Tarkasti ottaen yksilön sosiaalinen asenne on sosiaalisten kohteiden tai seikkojen ryhmään kohdistuva pysyvä reaktioiden malli (Campbell 1950). Asenne on yleinen ja pysyvä positiivinen tai negatiivinen tunnetila, joka kohdistuu tiettyyn henkilöön tai asiaan. Asenne on opittu suhtautumistapa, tapa ajatella, tuntea, reagoida ihmi-



siin, asioihin ja ympäristön eri tilanteisiin. Asenteet ovat myös suhteellisen pysyviä käyttäytymistä ohjaavia tekijöitä, jotka ovat helpommin opittavissa kuin muutettavissa (Kangas 1989, 35). Buchowiczin (1990) mukaan asenteilla, uskomuksilla ja käyttäytymisellä on tietty sukulaisuussuhde, vaikka syy-seuraus -suhde ei olekaan selvä. Usein asenteiden verbaalista ilmaisua kutsutaan mielipiteeksi. Lisäksi on huomattava, että monissa yhteyksissä puhutaan asennekomponenteista, jotka viittaavat asennetta koskeviin ärsykkeiden luokkiin. Tavallisesti puhutaan (Luthans 1995, 121-122) emootioihin, tietoihin ja käyttäytymiseen liittyvistä komponenteista:

Affektiivinen, tunneperäinen komponentti tarkoittaa sitä, mitä mieltä yksilö on asenteen kohteesta. Arvioinnin perusteella syntyy tietty, lähinnä myönteinen tai kielteinen, tunnelataus. Tämä osatekijä sisältää siis henkilön tunteet eli affektit, jotka ovat positiivisia, neutraaleja tai negatiivisia asenteen kohdetta ajatellen.

Kognitiivinen eli tiedollinen komponentti muodostuu siitä, mitä henkilö tietää tai uskoo tietävänsä asenteen kohteesta. Tämä tarkoittaa, että asenteet liittyvät tiettyyn asiaan, siihen liittyvään tietoon, mielipiteisiin ja uskomuksiin. Usein kognitiivista komponenttia pidetäänkin itse asiassa uskomuksena, jonka katsotaan olevan tietoa. Se ei siis tee usein eroa sillä, onko tieto todella kokemuseräistä tai luuloa.

Toimintataipumus ilmaisee käyttäytymisen todennäköisyyden, eli tilanne saa aikaan tietynlaisen todennäköisen käyttäytymisen (Northcraft & Neale 1994). Tämä komponentti koostuu henkilön aikomuksesta käyttäytyä tietyllä tavalla kohdetta kohtaan ja on usein sidoksissa sekä tieto- että tunnekomponenttiin.

Komponenttien perusteella voidaan todeta, että asenne voi olla yksinkertainen tai monimutkainen riippuen siitä, miten eri osatekijät vaikuttavat. Monimutkaiseen asenteeseen liittyy useita tiedollisia aineksia ja toisaalta useampia tunteita. Mitä voimakkaampi on affektiivisuus, sitä intensiivisempi on asenne. Tunteen merkitys on keskeinen (Katz 1960). Niskanen (1982; 1999, 126-127) käsittelee affekteja persoonallisuuden osa-alueena. Hänen mukaansa affektit ovat kasvatustavoitteiden sisältöjen osia. Hänen mukaansa kasvatuksen sisältöjä ovat tiedot, taidot, affektit, dispositiot ja valmiudet.

Buchowicz (1990, 16-17) sanoo, että yrityskulttuurin muuttuminen mahdollistuu asenteiden muuttumisen kautta. Hänen mukaansa on olemassa kaksi erillistä asennemuutostapaa, keskeiset ja toissijaiset asennemuutoskeinot. Keskeiseen asennemuutostapaan kuuluu muutosperusteiden ja muiden asiaan liittyvien seikkojen perusteellinen harkinta. Asenteiden muuttuminen on suoraa, ja muutokset saadaan pysyviksi, kun huolehditaan siitä, että muutokset ovat henkilökohtaisesti merkityksellisiä. Henkilöstön on siis tunnettava itsensä motivoituneeksi, koettava muutos tarpeelliseksi, ymmärrettävä sanoman sisältö ja toimittava sen mukaan.

Luthansin (1995) mukaan asenteiden muuttaminen edellyttää ennen kaikkea parempaa sitouttamista ja sitoutumisen laajentamista organisaatiossa. Tällöin asenteet muuttuvat, muun muassa uuden tiedon johdosta syntyneiden ristiriitojen ratkaisemisen kautta, organisaation jäsenten vaikuttaessa toisiinsa sekä uusien hyötyjen ja etujen syntymisen kautta. Perusedellytys asennemuutokselle on osallistavan muutostavan käyttö.

Ohjattu muutos käynnistyy usein silloin, kun jokin voima kohdistuu koko organisaatioon. Esimerkiksi uudet ohjeet ja lait edellyttävät ohjattua muutosta eli on vain toimittava uudella tavalla, kuten Helian tapauksessa on ollut osittain kyse. Toisaalta jos valitaan liian ohjaava tapa, se synnyttää todennäköisesti myös enemmän vastustusta ja kielteisiä asenteita kuin osallistava tapa.

Tutkimuksessa asennetta pidetään pysyvänä suhtautumistapana tai ajatteluna. Asenne on siis tunteilla ladattu pysyvä ajatusmalli, usein tunnetila, joka ilmenee tietynä toimintatapana, joka kohdistuu johonkin ihmiseen, ilmiöön tai asiaan. Arvoja pidetään asenteiden peruslähtökohtina. Toisaalta Juuti (1989) määrittelee arvon pysyväksi uskomukseksi eli pysyväksi vakiintuneeksi standardiksi siitä, mikä on hyvää tai pahaa tai mikä on toivottavaa. Tässä tutkimuksessa arvot ja pysyvät uskomukset tarkoittavat samaa asiaa. Arvoista muodostuu Helian uskomusjärjestelmä. Juuti ja Varjoranta (1993, 136-139) toteavat, että johdon johtavina arvoina liike-elämässä ovat kannattavuus, tuloksellisuus ja tehokkuus (ns. kovat arvot) sekä muutosjoustavuus ja luovuus (pehmeät arvot), kun taas työntekijöiden arvoina ovat työsuhteen varmuus, konservatiivisuus ja ihmisläheisyys.

## Normit

Normit ovat luonteeltaan toivomuksia, suosituksia, käskyjä ja kieltoja. Ne ovat joko vapaaehtoisia tai pakottavia. Normeissa ilmaistaan arvostuksia, pyrkimyksiä, periaatteita, ohjeita ja neuvoja, jotka ovat yleisesti hyväksyttäviä tai moitittavia (Heikkonen 1987, 23). Durkheim (1990) kirjoittaa: ”Sosiaalinen fakta on tunnistettavissa ulkoisen pakottavan voiman perusteella, vaikutuksen, jota se harjoittaa tai pystyy harjoittamaan yksilöihin nähden. Tämän voiman läsnäolo voidaan tunnistaa joko erityisen sanktion esiintymisenä tai sen vastustuksen perusteella, jota jokainen sitä loukkaamaan pyrkivä yksittäinen yritys kohtaa”. Parsons (1968) sanoo, että kulttuurijärjestelmä kontrolloi sosiaalista järjestelmää ja se kontrolloi käyttäytymisen organismijärjestelmää. Toisin sanoen kulttuurijärjestelmän arvot institutionalisoidut sosiaalisen järjestelmän rakenteiksi, jotka sisäistyvät yksilöiden persoonallisuuteen ja säätelevät varsinaista toimintaa velvoittavan normatiivisuutensa kautta (Alasuutari 1998, 56).

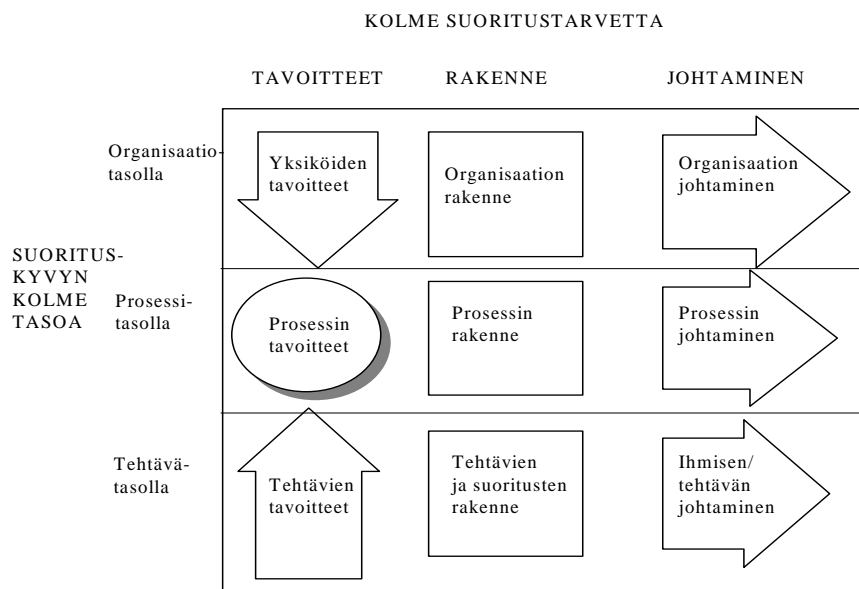
Syvälliselle sosiaaliselle ohjeistukselle perustuva ajattelumme ja käyttäytymisemme tukeutuu arvoihin, asenteisiin, normeihin ym., jotka luokitellaan kognitiivisiin rakenteisiin, uskomuksiin ja myytteihin. Nämä ilmaistaan toimintakäsityksinä. Tieteellisen tiedon, joka tutkii mainittuja käsityksiä, on oltava hyvin perusteltua ja totta. Siksi tiedon käyttöä on syytä tarkentaa liittämällä tieto-sanana eteen attribuutti kuten tieteellinen tieto, tilastollinen tieto, uskotieto ja auktoriteettitieto (Niskanen 1999, 127). Auktoriteettitietoa ja uskotietoa on kritisoitu tiedon lajeina, koska ne eivät ole empiiristä todellisuutta sinänsä. Niitä pitää välttää prosessina. Sen taustalla on sosiaalis-kognitiivinen psykologia (Lord & Smith 1999, 192-196). Tämä merkitsee, että kognitiiviset ja affektiiviset prosessit ovat vuorovaikutuksen perusteita ja ne tulee tiedostaa kehitystyössä. Siksi vuorovaikutusaktiivisuudella on myönteinen vaikutus.

### 3.5 Tutkimuksen viitekehyksen perusteita

Viitekehys rakentuu esille nousseista organisaation ja toiminnan kehittämistä kuvaavista kohteista. Se perustuu:

- (1) Esitettyyn monitahoisuusnäkökulmaan, sillä tutkimuksessa nousi esille moniuloitteisuus, monivaiheisuus ja monitasoisuus.
- (2) Rummlerin ja Brachen (1995) toimintamatriisiin, jonka perustana on monitasoisuus ja monivaiheisuus. R-B-malli sellaisenaan ei sopinut koulun toimintamalliksi.
- (3) Helian organisaation kehittämiskohteiden jakoon: strateginen, operatiivinen ja tehtävätaso. Kyseinen tasoajattelu oli alusta pitäen viitekehyksen perusta, koska sitä pyrittiin toteuttamaan, kun kehitettiin vakinaistamisprosessia.

Rummler ja Brache (1995) luoneet mallin, joka poikkitieteellisenä näkemyksenä pyrkii parantamaan organisaation koko suorituskykyä. He ovat esittäneet kolmen tason suorituskyvyn matriisin, organisaatio-, prosessi- ja tehtävätasoa (kuvio 10). Näihin liittyy kolme suoritustarvetta: tavoitteet, rakenne ja johtaminen. Rummler ja Brache ovat määritelleet yhdeksän suoritussolua, jotka käytännön johtajien tulee liittää yhteen parantaakseen organisaation suorituskykyä. Viitekehys on tarkoitettu toimivalle johdolle. Mallia käytettiin hyväksi, kun tälle tutkimukselle rakennettiin viitekehys. Malli pyrkii korostamaan kokonaisvaltaisuutta työyhteisön toiminnassa. Mallia reflektoidaan tässä luvussa eri tutkijoiden avulla.



Kuvio 10. Yhdeksän suoritussolua (Rummler & Brache 1995, 19).

Organisaatiotason suorituskyky. Rummler ja Brache (1995) korostavat, että organisaatio tulee nähdä sopeutuvana systeeminä (vrt. Luhman 1984; Senge 1990), jotta voitaisiin täysin ymmärtää, kuinka organisaation tulee toimia. Organisaation johtajien tulee luoda tavoitteet, jotka heijastavat asiakkaiden tarpeita ja vaatimuksia sekä toisaalta organisaation arvoja. Nämä tavoitteet pitää kohdistaa ja kiinnittää strategioidiin ja niiden tulee liittyä tärkeimpiin onnistumista edistäviin menestystekijöihin. Tavoitteiden on oltava selkeitä ja niihin tulee sitoutua. Tämä koskee johtajia, jotka asettavat tavoitteet ja käyttävät niitä omassa johtamistyössään.

Prosessitason suorituskyky: Rummlerin ja Brachen (1995) mukaan suurimmat mahdollisuudet suorituskyvyn parantamiseksi ovat prosessitasolla, koska yksittäisen tehtävän tulokset on johdettu tältä tasolta ja toisaalta prosessitaso tarjoaa yhteyden organisaation tavoitteiden, suunnittelun ja johtamisen sekä tehtävien suoritusasteen välillä. Tutkijoiden perusparadigma kuuluu: Pitkällä aikajänteellä vahvat ihmiset eivät kykene korvaamaan heikkoa prosessia. Johtaminen perustuu yksilöön tai tiimiin, joka voittaa viallisen prosessin. (Rummler & Brache 1995, 47.) Tutkijat sälyttävät vastuun johtamiselle, jonka tulee asettaa tarkoituksenmukaiset prosessitavoitteet ja suunnitella ja johtaa prosessia siten, että toimien suorittajat voivat hoitaa ja tehdä työnsä hyvin. Johtajuuden avulla on luotava tehokas prosessi, ja mielenkiinnon pääkohteena on siihen liittyvä suorituskyky. Prosessitaso on tärkeää, koska prosessien tehokkuuden ja suorituskyvyn tulee määrätä kaikkia liiketoimintapäätöksiä.

Tehtävätason suorituskyky: Tämä taso kohdistuu ihmisiin ja heidän kykyynsä hoitaa omia tehtäviään organisaatiossa. Rummler ja Brache (1995) sanovat, että useimmat ihmiset haluavat tehdä hyvää työtä (vrt. McGregor 1960). Jos asetetaan hyvän, osaavan ihmisen huonoa järjestelmää vastaan, systeemi voittaa melkein joka kerta (Rummler & Brache 1995, 64). Kyseisen tutkijoiden malli tarjoaa näkemyksen organisaatiosta ja kehittää systeemin, joka luo tehtävien hoitajille, toimijoille organisaatiossa, mahdollisuudet hoitaa tointa tehokkaasti ja tuloksellisesti.

Rummler ja Brache (1995) ovat määrittäneet yhdeksän suoritusasteita käyttämällä matriisia, jossa on kuvattu solut (cells) toiminnan kokonaisvaltaisena viitekehysenä. Samalla he tarjoavat sisällöt kullekin variaabelille eri tasoilla, mutta eivät kuitenkaan suorita tarkkoja solujen määrittämiä. Sen sijaan he asettavat matriisiin soluille peruskysymyksiä, joihin tulee vastata kunkin muuttujan sisällä. Seuraavassa esitetään solujen sisällöt:

Organi- saatio	TAVOITTEET 1. Missio Visio Päämäärä Strategia	RAKENNE 2. Onnistumisen tekijät Rakenteet Systeemit Teknologia Johtamisprosessi	JOHTAMINEN 3. Aktiviteettien toimeenpano ja välittömät suoritukset	ASIAKAS
Prosessi- taso	4. Tarkoitus Tuotteet Toivottu tulos	5. Ketjun vai- heet ja toiminnot	6. Päivittäinen toi- mintojen ohjaus sekä toimintojen koordi- nointi ja seuranta	
Tehtävä- ja toimija- taso	7. Työn tulokset Välttämättömät tavoitteet eri tehtävissä	8. Työn vastuu ja sisältö sekä prosessiin liittä- minen, työtapa	9. Tavoiteseuranta Suuntaaminen Vuorovaikutus ihmisten välillä	

Kuvio 11. Suoritusolujen sisällöt (Rummler & Brache 1995).

Jokaisessa solussa on joukko asioita, jotka tulisi selkeyttää, kun kehitetään työyhteisön toimintaa. Malli tuo esille organisaation toiminnan vaihteellisuuden, kolmitasoisuuden ja kehittämisen moniulotteisuuden. Myös muutoskohteita ja välineitä voidaan tarkastella kolmitasoisena. Malli ei nosta esiin ihmisten arvoja ja uskomuksia. Siinä esitettyjen solujen sisällöt ovat seuraavat:

#### Organisaatiotaso

1. solu (missio, visio, päämäärä, strategia): Mihin organisaation on suunnattava toimintansa, ja kuinka se saavuttaa tavoitteensa? Näiden asioiden suunnittelun tuloksena syntyy strateginen suunnitelma ja siihen liittyvät johtamisnäkökymykset. Solun suunnittelutulos on strategista toimintaa.

2. solu (johtamisprosessi, onnistumisen tekijät, rakenteet, systeemit, teknologia): Miten kriittiset menestystekijät tulee järjestää toimivaksi kokonaisuudeksi? Solun täsmentymisen kautta saadaan aikaan muun muassa organisaation tarvitsema rakenne ja onnistumiseen vaikuttavat organisaatiotason muutosvälineet, joita usein kutsutaan kriittisiksi menestystekijöiksi. Tähän soluun liittyvät myös toimintaa tukevat tietosysteemit ja teknologia.

3. solu (aktiviteettien toimeenpano ja välttämättömät suoritukset): Mitkä ovat tärkeimmät toimenpiteet? Aktiviteettien lähtökohtana ovat uskomukset. Solu vastaa kysymykseen, miten organisaatiota tulee johtaa.

## Prosessitaso

Prosesseissa organisaatiotason ja toimijatasen yhteiset näkemykset ja intressit nivoutuvat yhteen siten, että toiminta on asiakaslähtöistä ja sujuvaa ja täyttää asiakkaiden odotukset. Prosessit eli toimintaketjut liittävät yhteen vaakatasossa organisaation eri toimintoja ja funktioita.

4. solu (tarkoitus, tuotteet, toivottu tulos): Mistä prosessien tavoitteet johdetaan ja mitkä ovat asiakkaiden vaatimukset ja odotukset? Mitkä ovat työyhteisön ydinprosessit ja miten ne tulee kuvata ja johtaa? Ydinprosessit selkeytetään tiimisopimuksissa. Määrittelyprosessin avulla tiedostetaan ja kuvataan organisaation ydinprosessit ja niiden tukiproessit. Tiimien roolit prosesseissa kiteytetään tiimisopimuksen avulla.

5. solu (ketjun vaiheet ja toiminnot): Mitkä ovat prosessin eri vaiheet ja mikä on työnkulku prosesseissa? Tässä yhteydessä täsmentyvät myös henkilöt ja tiimit, jotka vastaavat eri prosesseista tai niiden osista.

6. solu (päivittäisten toimintojen ohjaus ja koordinointi sekä seuranta): Tässä solussa täsmentyvät prosessien johtamiskäytännöt eli sen miten prosesseja johdetaan.

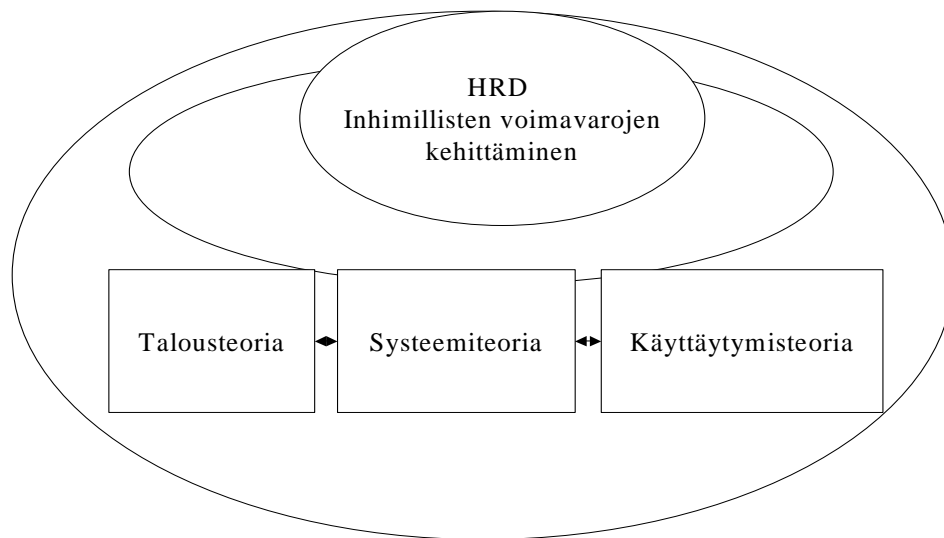
### Tehtävä- ja toimijataso

7. solu (työn tulokset, välttämättömät tavoitteet eri tehtävissä): Mitkä ovat toimen tavoitteet, ja mikä on tarvittava suorituskyky? Tämän solun kuvaus kohdistuu toimijoiden yksilöllisten tavoitteiden, tehtävien ja vastuiden selkeyttämiseen sekä yksilötason ydinosaamisen määrittelyyn.

8. solu (työn vastuu ja sisältö sekä prosessiin liittäminen, työtapa): Mitä ja miten tehdään, mikä on olennaista? Kyse on työnjaon selkeyttämisestä ja päätöksenteon täsmentämisestä yksilötasolla. Samalla kristalloituvat myös tiimien tarve ja ihmisten roolit tiimeissä.

9. solu (tavoiteseuranta, suuntaaminen, vuorovaikutus ihmisten välillä): Miten kukin johtaa itseään, ja miten ihmisten välinen vuorovaikutus hoidetaan? Tässä solussa täsmentyvät henkilökohtaiset johtamiskäytännöt. Lisäksi tässä solussa selkeytetään yksilöiden motivaatiotaso, mielenkiinnon suunnat ja omat uskomukset.

Mallin perusteella tutkimusviitekehys muodostui kolmitasoiseksi. Toiminta jaoteltiin kolmeen osa-alueeseen, strategiseen, operatiiviseen ja ihmisten kanssa työskentelyyn. Rummlerin ja Brachen viitekehyksen käyttö inhimillisten voimavarojen kehittämisen alueella on rajallinen. Kehittämistä voidaan analysoida muun muassa Svansonin (1994) mallin avulla (kuvio 12). Kehittäminen muodostuu kolmesta peruselementistä: talousteoriasta, systeemiteoriasta ja käyttäytymisteoriasta. R-B-malli ei ota huomioon käyttäytymisteoriaa.



Kuvio 12. Kolmen jalan teoria (Svanson 1994).

Kun jäljempänä tuloksien yhteydessä puhutaan eri muutosvälineistä on Svansonin kolmen jalan teorian näkökulma otettava huomioon.

Talous- eli ekonominen teoria osoittaa instrumentaaliset muutosvälineet, jotka ovat olennaisia suorituskyykyyn liittyvien liiketoimintapäätösten aikaansaamiseksi. Organisaation johdon pitää saada jatkuvaa tietoa taloudellisista hyödyistä, joita organisaation tulisi saavuttaa, ja tämä näkökulma on ollut johdon ensisijainen lähtökohta. Aivan liian usein HR -konsultit toteuttavat sellaisia ohjelmia, jotka eivät paranna suorituskyykyä. Sen vuoksi he ovat usein epäonnistuneet. Ohjelmat eivät tuo taloudellisia hyötyjä organisaatiolle.

Systeemitteoria painottaa, että organisaatio on kompleksinen, avoin järjestelmä, jossa kaikkien osatekijöiden tai alajärjestelmien tulee toimia harmonisesti ja koordinoitusti, jotta organisaatio saavuttaisi päämääränsä. Järjestelmät ovat myös muutosvälineitä (vrt. Luhman 1984; Senge 1990; Juuti 1993; Engeström 1995; Rummeler & Brache 1995). Niinpä HRD-kentällä on ymmärrettävä kokonaisvaltaisesti myös systeemiajattelu ja se, miten eri osatekijät ovat toisistaan riippuvaisia eri suoritustasoilla ja näiden välillä. Edellä kuvatut muutosvälineet kohdistuvat pääosin strategiseen ja operatiiviseen tasoon.

Käyttäytymistieteet, kuten aikuiskasvatusta, psykologia ja sosiologia, tarjoavat käyttäytymiseen liittyviä muutosvälineitä yksilöiden ja heidän kognitiivisten ja affektiivisten prosessien ja käyttäytymisprosessiensä ymmärtämiseksi organisaatiossa. Erityisesti on ymmärrettävä, kuinka ihmiset oppivat, kuinka he reagoivat muutokseen, kuinka he motivoituvat ja tekevät päätöksiä. Liian usein tyydytään pelkästään käyttäytymisen kehittämiseen eikä muutosta liitetä toiminnan kehittämiseen. Tätä näkökulmaa R-B-malli ei ota huomioon.

HRD-alueella esiintyy monia näkökulmia. Olennaista on tuoda esille eri tutkijoiden työn tuloksia kyseiseltä alueelta. Monet tutkijat ovat kritisoineet R-B-mallia. Seuraavassa tarkastelussa on tarkoituksena tuoda esille matriisin heikkouksia ja vahvuuksia. Jokaiseen R-B-mallin soluun on valittu yksi arvostettu tutkija selvittämään, arvioimaan ja analysoimaan omalla viitekehysellään Rummlerin ja Brachen mallia.

Taulukossa 1 esitetään HRD:n kolmen elementin malli ja tutkimuksen viitekehysten yhteydet siten, että voidaan nähdä, mitkä Svansonin kolmen tason mallin näkökulmat eri suoritustasoilla voisivat olla tärkeimpiä ja vähiten tärkeitä (Wimbiscus 1994,10). Tästä vertailusta Rummler ja Brache ovat huomauttaneet, että HRD:n talous-, systeemi- ja käyttäytymisteorioita ei ole syytä laittaa tärkeysjärjestykseen eri suoritustasoilla, koska kokonaisvaltainen lähestyminen edellyttää, että kaikkia yhdeksää solua tulee käsitellä syvällisesti ja huolellisesti. Jos aletaan priorisoida teorioita tai malleja eri tasoilla, menettely ei johda optimaaliseen interventioon (Rummler & Brache 1995, 36). Toisaalta jokainen organisaatio ja työyhteisö on ainutlaatuinen kokonaisuus ja on tärkeää tiedostaa, mikä on olennaista ja merkityksistä juuri siinä kontekstissä, jossa toimintaa kehitetään. Seuraavassa esitetään HRD:n kolme lähestymisteoriaa ja niiden merkitys R-B-mallin eri tasoilla. Taulukon näkemys antaa kuvan siitä, että koko organisaation tasolla tärkeimpiä teorioita olisivat ekonomiset teoriat, prosessien tasolla systeemiteoriat ja tehtävätasolla käyttäytymisteoriat.

Taulukko 1. Suoritustasot ja HRD:n kolme elementtiä (Wimbiscus 1994, 10).

HRD-ELEMENTIT			
	no 1	no 2	no 3
SUORITUSTASO	TÄRKEIN	TÄRKEÄHKÖ	VÄHITEN TÄRKEÄ
Organisaatio	Ekonominen teoria	Systeemiteoria	Psykologien teoria
Prosessi	Systeemiteoria	Ekonominen teoria	Psykologinen teoria
Tehtävä/toimija	Psykologinen teoria	Ekonominen teoria	Systeemiteoria

Taulukossa 2 on esitettyinä ne tutkijat, joiden tutkimustulosten avulla arvioidaan R-B -mallia ja eri soluja. On huomattava, että jokainen valittu tutkija ei selitä vain yhtä viitekehysten solua, vaan käsittelee useita soluja samanaikaisesti.



Taulukko 2. R-B -mallia arvioivat HRD -tutkijat.

	TAVOITTEET	RAKENNE	JOHTAJUUS
Organisaatiotaso	Michael Porter	David Nadler	Noel Tichy
Prosessitaso	Joseph Juran	Thomas Davenport	Michael Hammer
Tehtävä/ toimijataso	Edward Lawler III	John Campbell	Chris Argyris

Osa tutkijoista on yhtä mieltä siitä, että organisaation parantaminen ja suorituskyvyn kehittäminen vaativat ja edellyttävät johdon ehdotonta tukea. Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan aloita parantamistyötä liittämällä kehittämistyön organisaatiotasoon. Jotkut aloittavat suorituskyvyn parantamisen tehtävä /toimijatasolta (Lawler III 1986; Argyris & Schön 1987), jotkut prosessitasolta (Davenport 1993; Hammer & Champy; 1993; Juran 1988; Deming 1986). Rummler ja Brache edellyttävät, että kehittäminen ja muutos aloitetaan organisaation huipulta eli organisaatiotasolta. Tätä näkemystä korostavat muun muassa Donaldson ja Losch (1987), Tichy ja Devanna (1986) sekä Peters ja Waterman (1982). Kehitystyö voidaan aloittaa myös prosessien kuvauksilla tai ihmisten valmiuksien kehittämisellä, kunhan ne ovat selvästi sidoksissa pitkän aikajänteen muutostavoitteisiin ja hahmoteltuihin uudistuksiin. Joskus jopa leadership -taidot eli ihmisten johtamisen taidot on syytä kohentaa paremmalle osaamisen tasolle, ennen kuin kehitystyö aloitetaan vaikkapa prosessitasolla.

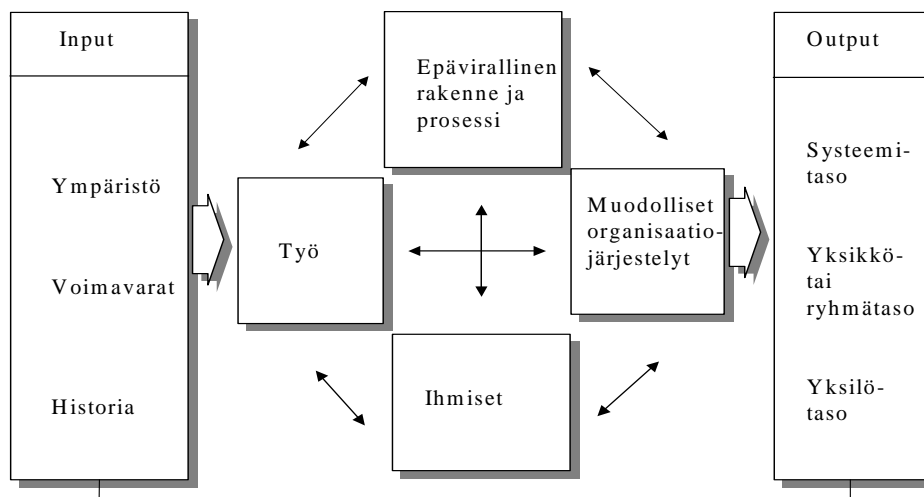
Rummler ja Brache ovat tehneet selväksi, että jos organisaatiotason suorituskykyä ei ole määritelty, suunniteltu ja johdettu kunnolla, usein ei löydy selkeää kytkentää toimijatason ja prosessitason suorituksiin. Organisaatiotason tavoitteiden, rakenteiden ja johtamisen tulee olla kiinteässä yhteydessä ulkoiseen ympäristöön, asiakkaisiin ja kilpailuun. Ulkoinen ympäristö on kriittinen tekijä kehitettäessä ja suunniteltaessa organisaation tavoitteita. Ympäristöä tulee arvioida ja eritellä, samoin markkinatilannetta, jossa organisaatio kilpailee. Kyseisten tutkijoiden ei kuitenkaan tarjoa jatkuvaa ympäristöyhteyden mallia, ja siitä puuttuu ympäristön eri ulottuvuuksia. (Wimbiscus, 1995, 12). Sen sijaan Rummler ja Brache (1995, 82) toteavat että he ovat esittäneet kolmetoista strategista kysymystä, jotka liittyvät viitekehysten ympäröivään ympäristöön. Linkitys ei ole kuitenkaan kovin selkeä, sillä se tapahtuu kysymyksinä, joihin he eivät vastaa tarkasti.

Seuraavaksi esitetään niiden kolmen tutkijan näkemykset ja mallit, jotka ovat kohdistaneet tutkimuksensa pääosin organisaatiotason soluihin eli tavoitteisiin, rakenteisiin ja organisaation johtamiseen. Nämä tutkijat ovat Michael Porter, David Nadler ja Noel Tichy.

Organisaation tavoitteet: Michael Porterin työ perustuu ekonomiseen näkökulmaan. Hän korostaa, että strateginen suunnittelu on tehokas silloin, kun siinä käytetään oi-

keaa prosessia, koska sitä ei voi irrottaa toteuttajista (Porter 1987, 46). Hän tunnistaa hyvin suunnitellun prosessin tärkeyden ja on vakuuttunut, että strategioiden toteutus voi epäonnistua, jos esimiehet ja työntekijät eivät voi osallistua suunnitteluun yhdessä. Kaikkien tulee ymmärtää meneillään oleva suunnitteluprosessi ja kaikkien tulee aikaansaada strategisessa suunnittelussa prosessiin liittyviä kehittämistoimenpiteitä. Porter osoittaa, miten tärkeää on liittää organisaatiotaso ja tehtävä- ja toimijataso toisiinsa. Hän osoittaa myös yksityiskohtaisen mallin ja jonka avulla strateginen suunnitteluprosessi tapahtuu ja joka sisältää kuusi elementtiä. (Porter 1990) Hän korostaa mallissaan, että organisaatiotason tavoitteet tulee ymmärtää syvällisesti kaikilla tasoilla. Hän puhuu yhteyksien tärkeydestä eri tasojen välillä ja samalla saatavasta synergiasta. Hänen mallina kattaa myös ne työvälit, joiden avulla organisaatio voi asettaa tavoitteensa. Porter painottaa organisaatiotason prosessien ymmärtämisen tärkeyttä.

Organisaation rakenne: Nadler ja Tushman (1992) kuvaavat organisaation rakennetta ympäristön ja organisaation yhteen liittäjänä. Kyse on neljä suunnittelukomponentista: työ, ihmiset, muodolliset organisaatorakenteet sekä epäviralliset rakenteet ja prosessit. He toteavat, että johtamisen primaari tehtävä on suunnitella, rakentaa ja vaikuttaa organisaatioiden tehtäviin siten, että ne toimivat tehokkaasti. Kyseessä on sama asia kuin R-B -mallin rakennesolu (design cell). He väittävät, että suunnittelu on se työväline, jonka avulla vaikutetaan eniten organisaation suorituskyvyn parantamiseen. Näkemys on erilainen kuin Rummlerilla ja Brachella, joiden mielestä suoritusten parantaminen tapahtuu ensi sijassa prosessitasolla eri funktioiden yhteen liittämisenä vaakatasoisiksi prosesseiksi. Organisaation suunnittelu on systeemien, rakenteiden ja prosessien yhteen liittämistä (Nadler & Tushman 1992). Tämän näkemyksen he esittävät organisaatiokäyttämisen yhteensovitusmallina, joka on toiminnan muutosväline.



Kuvio 13 .Käyttämisen yhteensovitusmalli (Nadler & Tushman 1992)

Kyseinen malli korostaa tiivistä yhteensovitusta ja vuorovaikutusta eri komponenttien välillä. Osatekijöiden väliset suhteet vaikuttavat prosesseihin ja prosessien tu-

loksiin. Toisin sanoen organisaatiotason suunnittelun tulee yhdistää ne työt, jotka ovat olennaisia ja tärkeitä. Tämä merkitsee, että ihmisten osaaminen liitetään kiinteästi organisaation kulttuuriin. Matala yhteensovitus indikoi konflikteja joillakin tai jopa useilla osatekijäalueilla ja vähentää organisaation suorituskykyä. Nadler ja Tushman (1992) lisäävät R-B -malliin ne organisaatiotason komponentit, joita tulee tarkastella ennen kuin suorituskykyä aletaan kehittää. Lisäksi on huomattava, että mallissa ihmiset ja heidän toimintansa ovat varsin keskeisessä asemassa. Jota R-B-malli ei tuo kovin selkeästi esille niitä epävirallisia rakenteita, jotka vaikuttavat organisaation sisäiseen toimintakulttuuriin.

Organisaation johtaminen: Noel Tichyn (1983) tutkimukset käsittelevät pääosin strategista suunnittelua ja organisaation muutoksen johtamista. Hänen tekninen, poliittinen ja kulttuurinen organisaation johtamisen muutosmallissa (TPC, technical, political, cultural) pyrkii sitouttamaan mainitut kolme aluetta strategiseksi kokonaisuudeksi. Ne ovat siis organisaatiotarkastelun näkökulmia, joita on käytettävä keskusteltaessa suorituskyvyn parantamisesta johtamistyössä. Tämän tyyppinen tarkastelu jää R-B -mallissa vähäiselle huomiolle. Itse asiassa Rummler ja Brache eivät ota kyseisiä arvioita erikseen esille. Tichy määrittelee myös kolme eri tasoa, joita on tarkasteltava: strateginen taso, operatiivinen taso ja yksilön johtamisen taso (Tichy 1983). Ne ovat analogisesti samoja kuin R-B -mallin organisaatio-, prosessi- ja tehtävätaso. Tichyn mukaan jokaisella tasolla on neljä inhimillisten voimavarojen osa-alueita, joihin tulee kiinnittää huomiota: henkilöstö, kehittäminen, arviointi ja palkkiot. Hän korostaa ihmisten johtamisen merkitystä. Tämä on olennainen näkökulma, jotta johtajuus onnistuisi. Rummler ja Brache käsittelevät johtamista tekemällä analyysin heikkouksista ja vahvuuksista. Tällöin he käsittelevät myös poliittisia ja kulttuuri kysymyksiä. He eivät nimeä kriittisiä tekijöitä yhtä tarkasti kuin Tichy.

Prosessin tavoitteet: Joseph Juran (1988a; 1988b) pidetään yhtenä johtavana laatuasiantuntijana liikemaailmassa. Hän lähestyy koko organisaation suorituskyvyn parantamista kohdistamalla huomion kriittisten liiketoimintaprosessien parantamiseen. Hän liittää laadun kehittämisen kiinteästi organisaation taloudellisiin tavoitteisiin ja toteaa, että myös työntekijät tulee osallistaa laadun suunnitteluun, kontrolliin ja prosessien parantamiseen. Vaikka Juran puolustaa työntekijöiden mukaan ottamista, korostaa hän kuitenkin johtajien vastuuta laadun parantamisprosessissa. Hänen näkemyksensä tukevat R-B -mallia tavoitteiden, suunnittelun ja johtajuuden merkittävyyden osalta. Juran nostaa esille metodiikan ja muutoksen työvälineet, joilla aikaansaadaan hyvä tuki ja pohja laadun parantamiselle. Hän kutsuu seuraavia laatutrilogiksi (quality trilogy): laadun suunnittelu, laadun kontrolli ja laadun parantaminen (Juran 1992; 1988a; ja 1988b). Laadun suunnitteluun kuuluu huolellinen kehitettävien prosessien valinta. Laadun kontrolli ei ole tuotteiden tarkkailua tuotannon jälkeen, vaan pikemminkin mittaus- ja käyttöönototaulukoiden ja muiden mittareiden avulla tapahtuvaa prosessin kapasiteetin mittausta. Laadun parantaminen tapahtuu vasta sitten, kun kaksi ensimmäistä vaihetta on tehty huolella.

Juran tukee Rummlerin ja Brachen tarvetta asettaa prosessitavoitteet osoittamalla työkalut. Näiden avulla valitaan ne prosessit, joiden suorituskykyä on parannettava. Hän määrittelee yleisen prosessien suunnittelumallin seuraavasti:

1. Määrittele asiakkaat. Kuka tahansa, johon vaikutetaan, on joko sisäinen tai ulkoinen asiakas.

2. Määrittele asiakkaiden tarpeet.
3. Luo tuotepiirteet ja -ominaisuudet, joiden avulla voi mitata asiakkaiden tarpeet.
4. Suunnittele ja kuvaa sellaiset prosessit, jotka pystyvät tuottamaan halutut ominaisuudet sovituissa toimintaolosuhteissa.
5. Liitä prosessiin tarvittavat operoivat voimat.

Juran on tuonut vahvuutta R-B -malliin liittämällä siihen metodologisemman lähestymistavan prosessien parantamisessa kuin Davenport (1993) tai Hammer (1990). Juran antaa työvälaineitä, joiden avulla voidaan asettaa prosessien tavoitteet ja toisaalta mitata prosessien kapasiteettia ja sitä, mikä kaippaa kehitystyötä.

Prosessin rakenne: Thomas Davenport lähtee ajatuksesta, että prosessien suunnittelun lähtökohdaksi on liittää ne yleisiin liiketoimintatavoitteisiin. Luovalla otteella ja radikaalilla muutoksella käytännöllistetään suorituskyvyn uusi taso siten, että tavoitteet voidaan saavuttaa (Davenport 1993, 10). Hän hakee (vrt. Hammer & Champy 1993) 50-100 prosentista suorituskyvyn parantamista. Hän haluaa poistaa esteet eri funktioiden väliltä ja asettaa prosessin omistajan vastuuseen ketjun toimivuudesta. Davenport on luonut prosessien parantamiseksi seuraavan muutosmallin: (1) määrittele innovaatioprosessi, (2) täsmennä ja valitse muutoksen apukeinot, (3) kehitä prosessin visiot, (4) ymmärrä nykyiset prosessit ja (5) suunnittele ja selkeytä uusi prosessi. Hän kehottaa etsimään ja identifioimaan kymmenestä kahteenkymmeneen prosessia, joita voi tarjota innovaatiokohteiksi (Davenport 1993, 27). Näiden löytämiseksi hän tarjoaa viittä ydinaktiviteettia: (1) luettele suurehkot prosessit, (2) määrittele prosessien esteet, (3) arvioi jokaisen prosessin liittyminen strategiaan, (4) tee perinpohjainen arviointi kunkin prosessin laadusta ja (5) määrittele jokaisen prosessin kulttuuri ja toimintatavat. Davenportin työ prosessien innovoinnista liittyy melko hyvin R-B:n prosessien parantamistyöhön ja on selkeästi metodisempi ja käytännöllisempi kuin seuraavassa esitettävä Hammerin radikaali lähestymistapa.

Prosessin johtaminen: Michael Hammerin (1990) artikkeli herätti USA:ssa suurta kansallista huomiota. Aiheesta ilmestyi sittemmin kirja. Siinä lähestytään suorituskyvyn parantamista suuntaamalla huomio kriittisiin prosesseihin, joilla on hyvin merkittävä vaikutus organisaation suorituskykyyn. (Hammer & Champy 1993.) Kirjassa väitetään, että yhtiöt tuhlaavat aikaa, energiaa ja resursseja uudelleenorganisointiin ja jatkuvaan laadun kehittämiseen. Nämä johtavat minimissään 5 % suorituskyvyn parantumiseen ja korkeintaan 20 %:n parannuksiin. Kirjassa esitetään vähintään 50 %:n, mieluiten 100 %:n tai suurempia lukuja ilmaisevia parannuksia. Hammer ja Champy määrittelevät ”reengineerin” perusteelliseksi uudelleenajatteluksi ja radikaaliksi liiketoimintaprosessin uudelleensuunnitteluksi. Sillä voidaan saavuttaa merkittäviä ja dramaattisia suorituskyvyn parantumisia, esimerkiksi kustannuksien hallinnassa, laadussa, palvelussa ja nopeudessa (Hammer & Champy 1993, 32). Tapa on varsin radikaali toimintatapa uudistaa prosesseja. Siinä ei oteta huomioon vanhaa prosessia, vaan rakennetaan sen tilalle jotain täysin uutta (Hammer & Champy 1993, 34.) Kyseinen lähestymistapa takaa Hammerin mielestä merkittävän suorituskyvyn kasvun. Tämä merkitsee sitä, että työyhteisön toimintaa lähdetään suunnittelemaan tyhjältä pöydältä. Suunnittelun lähtökohdaksi on paljas paperi, ja suunnittelussa ei oteta huomioon varsinaisesti nykytilaa eikä aikaisempia käy-

täntöjä. Uudistettuihin prosesseihin liitetään sitten ihmiset ja jokaiselle prosessille määritellään omistaja (owner). Omistaja on henkilökohtaisesti vastuussa siitä, että jokainen prosessin vaihe toimii ja johtajuus vaiheiden välillä on kunnossa. Vastuu prosessin tuloksesta kuuluu omistajalle. Uudessa prosessissa on vähän vaiheita ja laadun kontrolli ja arviointi toimivat ja ovat kunnossa. Reflektiota ei voi yksin kohdistaa tuotteeseen, vaan arvioitavana on koko prosessi (ks. myös Deming 1986). Prosessiajattelu on Hammerin mallissa hyvin samansuuntainen kuin Rummler ja Brachen mallissa, eli työt järjestetään toimintayksiköiden kesken. Näin funktionaaliset esteet voidaan poistaa muun muassa markkinoinnin, tuotannon ja jälkimarkkinoinnin väliltä. Rummlerin ja Brachen tapa uudistaa prosesseja lähtee nykytilan kartoituksesta. Tältä pohjalta suunnitellaan uudistettu prosessi. Hammer esittää radikaalia muutosta: puhtaalta pöydältä menettelyä. Hän ei kiinnitä huomiota organisaatiotason nykytilaan ja funktioihin. Lisäksi Hammer jättää huomitta tehtävätason suunnittelun ja ponnistukset. Kuitenkin työyhteisön historian ja menneisyyden ja nykyisen tilan tuntemus on uudistustyön lähtökohta. Tätä näkökulmaa korostavat muun muassa R-B -malli ja esim. Engeströmin (1995) kehittämä työntutkimus.

Tehtävien tavoitteet: Edward E. Lawler III liittyy, kuten R-B -malli, organisaation tavoitteet tehtävätason tavoitteisiin (Lawler III 1988). Työntekijöiden seuranta ja valvonta, joita Lawler kutsuu valvontauskomukseksi (control paradigm), saattavat tehostaa työntekoa, mutta Lawler osoittaa, että kompleksisissa tietotöissä mainittu uskomus lähinnä vähentää tehokkuutta.

Lawlerin tutkimukset laaja-alaisesti osallistuvista organisaatioista, jota Rummler ja Brache eivät tuo mallissaan esille, osoittavat, että organisaation suorituskyvyn parantaminen toteutuu luomalla korkeatasoisesti sitouttava organisaatio (Lawler III 1986). Tämäntyyppiselle organisaatiolle on tyypillistä korkea yhteensovituksen aste neljän eri organisaation toimintaan vaikuttavan osatekijän välillä: informaatio, kyky, tieto ja palkkiot. Monet asiantuntijat ovat tutkineet monimutkaisia organisaatioita ja toteavat, että ne toimivat vasta silloin tehokkaasti, kun eri systeemit on yhteensovitettu selkeäksi kokonaisuudeksi. (Ks. esim. Katz 1960; Galbraith 1973; Nadler 1987; Senge 1990.) Lawler korostaa, että edellä esitettyä neljää osatekijää tulee tutkia kahdeksan piirteen osalta: organisaation ja työn suunnittelu, fyysinen layout-suunnittelu, informaatiotyyteemit, johtajien ja esimiesten roolit, palkkiosysteemit, valmentaminen ja kehittäminen, henkilöstö sekä henkilöstöpolitiikka (Lawler III 1986, 1993).

Osallistava johtamismalli olettaa, että jokainen työntekijä voi tehdä oikeita asioita, jos hän saa oikean koulutuksen ja voimavarat. Taustalla on McGregorin y-teoria, joka olettaa, että jokainen työntekijä haluaa tehdä hyvää työtä ja hänellä on kyvykkyyttä ja kapasiteettia tuottaa ideoita siitä, miten liiketoimintaa tulee hoitaa ja toteuttaa (Lawler III 1986). Rummler ja Brache tukevat y-teoriaa ja toteavat, että huonot tulokset aiheuttaa pikemminkin huono systeemi kuin huonot ihmiset.

Lawlerin mukaan siirtyminen valvontaparadigmasta korkeasti osallistavaan paradigmaan (vrt. Nadler & Tushman 1992) tapahtuu seuraavien piirteiden avulla:

Henkilö tulee motivoida käyttäytymään tietyllä tavalla, koska ihminen odottaa, että hänen tietty käyttäytymisensä kytketään palkkioihin. Toisaalta ihminen pitää kiinni käsityksestä, että hän voi toteuttaa toivotun käyttäytymisen, ja odottaa, että hänen käyttäytymisensä palkitaan.

Valvontaparadigmaan kuuluvien uskomusten joukossa (ks. Guba 1990) käyttäytyminen ei ole sidoksissa suoritukseen vaan pikemminkin systeemiin. Se määrittelee, mitä pitää valvoa ja millä tunnusluvuilla valvotaan. Täten ihmisten sitoutuminen suoritukseen ei ole välttämättä kovin vahva. Lawlerin (1988) mielestä on kaksi tapaa, joita organisaation on muutettava, jotta se voisi parantaa suorituskykyään: 1) se voi parantaa johtamistehtävää käyttäen nykyisin voimassa olevaa paradigmaa, tai 2) se voi valita uuden johtamisparadigman. Lawler toteaa, että useimmat organisaatiot käyttävät voimassa olevaa paradigmaa ja saavuttavat vähäisiä muutoksia. Avain organisaation suorituskyvyn parantamiseen on siis toisen asteen muutosprosessi. Tämä tapa sopii erityisesti sellaiseen organisaatioon, jossa työntekijät suorittavat monipuolista, tietopainotteista työtä. Tällaiset työntekijät pyrkivät tietämään enemmän työprosesseista ja työn piirteistä kuin heidän esimiehensä. He haluavat koulutautua hyvin ja kontrolloida itse omaa työtään. Mitä riippumattomampi työntekijän työ on muiden työstä, sitä dynaamisempi työympäristön tulee olla ja sitä tärkeämpää on korkea osallistumisen strategia, jotta tehokkuus lisääntyisi. Lawlerin näkemys tukee voimakkaasti ammattikorkeakoulun osallistamisparadigman merkitystä ja ennen kaikkea itsekontrollin osuutta omassa työssä. (Lawler III 1988.)

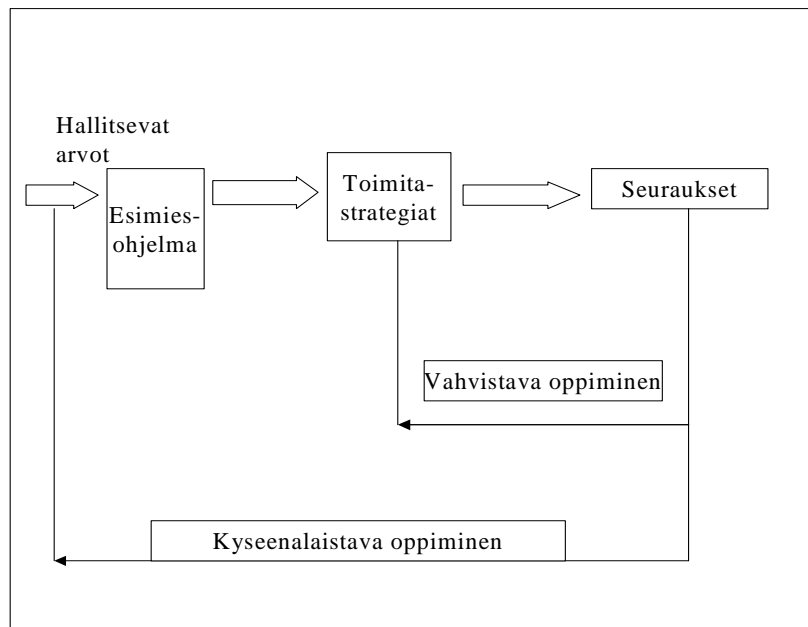
Kun Rummler ja Brache kehittivät omaa viitekehystään, olennaista olisi ollut hyödyntää Lawlerin tutkimuksia. Erityisesti motivaatiokysymykset ja neljä edellä esitettyä organisaation osatekijää, nimittäin informaatio, kyky, tieto ja palkkio, tulisi liittää R-B -malliin. Tässä mielessä R-B viitekehyksessä on puutteita.

Tehtävien rakenne: John Campbell (1988) pyrki parantamaan yksilöllistä suorituskykyä liittämällä henkilön kiinteästi prosessiin tai koneeseen. Se, mitä Campbell lisää Rummlerin ja Brachen malliin, on hyvän arviointimenettelyn välttämättömyys silloin kun kehitetään suorituskykyä ja sen mittaamista. Hän osoittaa, että useat tutkimukset todentavat psykologisten tekijöiden vaikuttavan välillisesti ja epäsuorasti tuottavuuteen. Campbell väittää, että ei ole vain tarvetta tuottavuuden ja suorituskyvyn rakenteen selvään määrittelyyn, vaan myös täydelliseen käsitteelliseen ymmärtämiseen ja suorituskyvyn piirteiden mittaamiseen. Hän liittää organisaation tavoitteet tärkeiksi määriteltyihin suorituskyvyn piirteisiin, jotka tukevat tuottavuutta ja tulosta. Hän toteaa, että organisaation arvot ovat ydinlinkki suoritukseen ja tehokkuuden välillä. (Campbell & Campbell 1988, 418-420.)

Yksi Campbellin erikoisaloista on henkilöstön osaamisen kehittäminen kouluttamisen ja valmentamisen keinoin. Hän tarjoaa seuraavan mallin: (1) analysoi tavoitteet kaikilla tasoilla ja suunnittele niihin liittyvät työt, (2) määrittele koulutustarpeet, (3) spesifioi koulutuksen tavoitteet, (4) täsmennä koulutuksen sisältö, (5) valitse oppimismetodit ja -välineet, (6) selvitä yksilölliset erot, (7) luo hyvät oppimisolosuhteet ja (8) arvioi koulutuksen tulokset. Campbell pyrki siis koordinoimaan organisaation ja tehtävätason tavoitteet, kuten Rummler ja Brache, ja hänen suunnittelumallinsa ensimmäiset askeleet pyrkivät yhteensovittamaan tehtävän tavoitteet ja toimeen liittyvät osaamiset.

Tehtävien johtaminen: Chris Argyristä pidetään organisaatioiden johtamistoimintojen kehittämisen pioneerina. Hänen työnsä ovat kohdistuneet paljolti yksilöihin ja heidän oppimisprosessiensa ymmärtämiseen (Argyris 1957, 1964). Hän pyrki tutkimaan yksilöllisiä käyttäytymisen perusteita ja syitä, päätöksentekoa ja sitä, miten käyttäytymismuutoksia syntyy organisaatiossa.

Argyriksen yksisilmukkainen (single-loop) oppiminen ja kaksisilmukkainen (double-loop) oppiminen tukevat Rummlerin ja Brachen mallia (Argyris & Schön 1978; 1993). Argyris ja Schön määrittelevät oppimisen virheiden ja häiriöiden tunnistamiseksi ja korjaamiseksi. Single-loop -oppimismekanismi, korjaava oppiminen, tarkoittaa sitä, että yhden palautekytkennän oppimisen avulla häiriöt ja virheet tunnistetaan ja korjataan. Tällöin kriteerinä käytetään organisaation pysyviä perusoletuksia ja -normeja. Organisaatio pyritään palauttamaan normaalitilaan, eli nykyisen paradigman sisällä tehdään uusia korjaavia toimenpiteitä ja ratkaisuja. Tätä voidaan kutsua myös vahvistavaksi oppimiseksi. Kaksisilmukkaisessa oppimisessa organisaatio poistaa häiriöitä ja virheitä ja asettaen ne kyseenalaisiksi ja muuttaa perusoletuksia ja -normeja. Olemassa oleva paradigma kyseenalaistetaan, eli itse asiassa pyritään toisen asteen muutokseen. Argyris valaisee vahvistavaa että kyseenalaistavaa oppimista suorituskyvyn lisääjänä seuraavalla kuviolla.

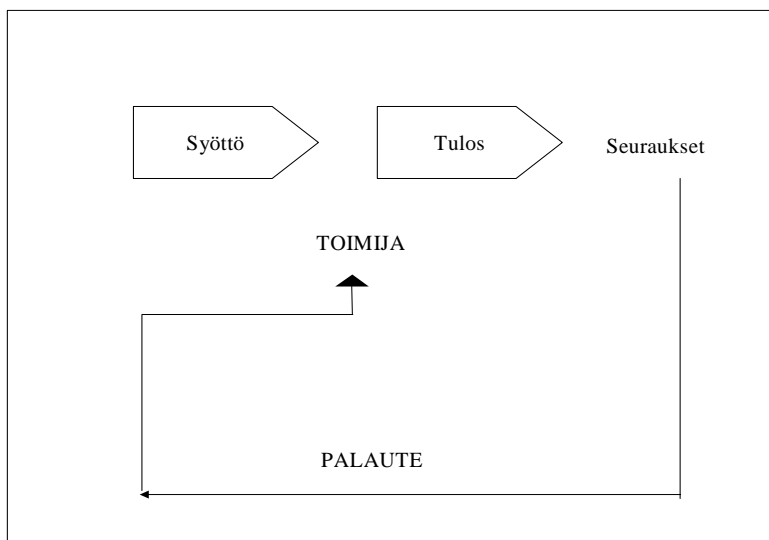


Kuvio 14. Vahvistava ja kyseenalaistava oppiminen (Argyris 1993).

Argyriksen ja Schönin oppimismalli osoittaa tavan, jolla yksilöt oppivat ja s tukevat organisaation muutosta. Se lisää siis Rummlerin ja Brachen suorituskykysysteemiin inhimillisen muutoselementin. Vahvistava oppiminen perustuu organisaation kykyyn hankkia palautetta omasta toiminnasta ja korjata omia virheitä ja ottaa oppia myönteisistä poikkeamisista. Tulosjohtaminen perustuu pääosin samalle oppimiskäsitykselle. Tällöin analysoidaan sekä kielteiset että myönteiset poikkeamat tavoitteista. Tältä pohjalta toimintamalleja ja kehitetään ja muutetaan. Perinteinen poikkeamaraporttimenettely budjetteja analysoitaessa on yksi esimerkki vahvistavasta oppimisesta.

Nopeasti muuttuvassa ympäristössä käsiteltävänä oleva oppimismalli ei näytä toimivan, koska tavoitteet voivat olla vääriä tai muuttua niin nopeasti, että ne eivät voi olla analyysin perustana. Tällöin kuvaan tulee kyseenalaistava oppiminen, joka merkitsee organisaation kykyä katsoa kahdesti tilannetta kyseenalaistamalla aikai-

sempien toimintanormien ja perususkomuksien paikkansapitävyys. Kyseenalaistavan oppimisen prosessi lähtee siitä, että ollaan avoimia sekä ympäristön muutoksille että ihmisten omaehtoiselle, itsenäiselle ajattelulle. Toisaalta on muistettava, että oppivassa organisaatiossa tärkein oppimisyksikkö ei ole yksilö vaan tiimi (mm. Sarala & Sarala 1996; Senge 1990; Likert 1961, 1967; Lewin 1948). Siksi kyseenalaistavaa oppimista kannattaa kytkeä tiimiorganisaatiota kehitettäessä tiimeissä tapahtuvaksi oppimiseksi. Tällöin tiimeissä on mahdollista muodostaa uutta tietoa sekä yhteisiä uusia näkemyksiä ja uskomuksia vuorovaikutuksen ja keskustelujen avulla. Tiimeissä on saatava aikaan demokraattinen dialogi. (Gustavsen 1990) Menetelmä painottaa kieleen ja merkityssisältöihin liittyviä näkökulmia, ja kieltä pidetään sosiaalisen todellisuuden muodostumisen areenana. Itse asiassa kysymys on myös kasvavasta reflektiivisyydestä. (Vrt. Giddens 1986.) Näin tiimin yhteisvaikutus voi ylittää sen, mihin yksilö yksin kykenisi omin voimin. Tätä yhteisvaikutusta voidaan kutsua synergiaksi.



Kuvio 15. Ihmisen suoritussysteemi (Rummler & Brache 1995, 65).

R-B -mallin arvioinnin avulla tälle tutkimukselle kyettiin laatimaan sen ongelmiin soveltuva viitekehys. Organisaation tasotarkastelun lisäksi arviointi auttoi ymmärtämään sen, että ihmisten johtaminen on tärkeä tutkimusalue. Samalla on syytä painottaa ydinosaamista, toimintakäsityksiä ja muutosvälineitä, joita tulee tarkastella eri näkökulmista.

Tutkimusprosessin aikana nousi esille se, mitä muutosstrategiaa kohdettiimit käyttivät ja sovelsivat. Perinteinen toimintatapa on asiantuntijastrategia (Härkönen & Nissinen 1986, 138). Usein johto tekee aloitteet muutoksesta tai kehittämisestä ja ohjaa kehitystyötä tavoitteiden mukaisesti. Johto on muodostanut oman käsityksensä siitä, mikä on ongelma ja millaista apua tarvitaan. Se voi käyttää ulkopuolista asiantuntija-apua. Kysymys on perinteisestä lääkäri-potilas -mallista. (Miettinen 1999, 43.) Kyseessä olevan strategian etuna on mahdollisuus nopeaan liikkeelleläh-



töön, ja tällä voi ainakin osittain välttää työpaikkasokeutta, koska käytettävä asiantuntija on usein työyhteisön ulkopuolelta ja hänelle on tärkeää, että konsultointi onnistuu. Haittana on ennen kaikkea se, että konsultin mahdollisuus lyhyessä ajassa paneutua kulttuuriin syvätasoon on todella vaikeaa. Useimmiten pureutuminen uskomusjärjestelmään jää jopa kesken. Tällainen pakotettu ja kiirehtivä muutossykli ei edistä henkilöstön sitoutumista, koska "projekti" on johdon liikkeelle panema kokonaisuus. Kyseistä strategiaa käytti koulun johtotiimi.

Koulutusstrategian mukaan toimittaessa erilaisia koulutustilaisuuksia järjestetään sarjana vaihe vaiheelta edeten. Koulutuksen avulla pyritään antamaan ihmisille uusia valmiuksia, jotta he osaisivat paremmin toteuttaa muutokset. Tätä strategiaa sovellettiin almo -tiimeissä. Strategian etuja ovat muun muassa ohjattavuus ja hallittavuus sekä kehittämisvalmiuksien ennalta määrittämisen mahdollisuus. Lisäksi oikein hoidettuna strategian käyttö lisää muutosvalmiutta ja auttaa myös uusien asioiden omaksumisessa. Haittana on monesti heikko käytännön toteutusmahdollisuus elleivät osallistujat ole samasta työyhteisöstä. Lisäksi on oltava selkeä soveltamisohjelma ja mittaristo. Vaikka kaikki eivät välttämättä omaksu uusia valmiuksia, kyseisen strategian käyttö saattaa kuitenkin olla viisasta, ja sitä on tarkoituksenmukaista käyttää toisten muutosstrategioiden rinnalla.

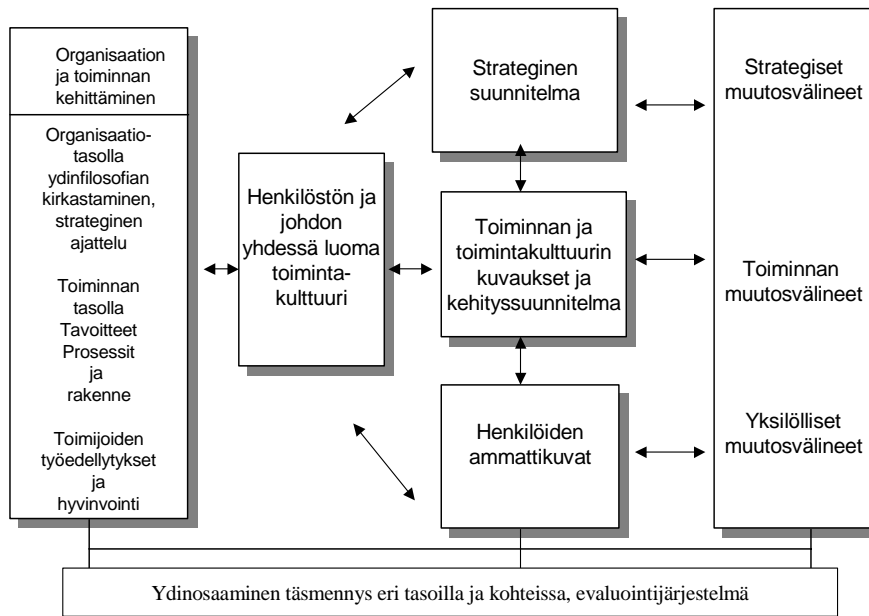
Kehittämisen kohteena oleva henkilöstö tekee yhteistyöstrategiaa kuuluvan kehittämistyön kehittämistyön usein normaalina työnään. Tällöin suunnitellaan ja toteutetaan kehitystyö usein omin voimin käyttäen hyväksi joko erilaisia kehittämissyrymiä tai kokonaisvaltaisia kehittämishankkeita eli projekteja. Tätä menettelyä kutsutaan konsultoinnin alueella prosessikonsultoinniksi. Lähtökohtana on yhteistyösuhde eikä niinkään se, mitä asiakas tekee. Näin tapahtui Leadership -tiimeissä.

Prosessikonsultointi koostuu konsultin tai jonkun muun henkilön tekemistä toimenpiteistä (Miettinen, 1999, 43). Ne auttavat asiakasta havaitsemaan, ymmärtämään ja toimimaan niiden tapahtumien ja prosessien mukaan, jotka esiintyvät hänen ympäristössään. Miettinen toteaa myös, että prosessikonsultoinnin lähtökohtana on konsultin rakentama yhteistyösuhde asiakkaan kanssa. Tämä yhteistoiminta sitouttaa osallistuvat henkilöt (osallistava muutossykli), ja sillä voidaan vaikuttaa valitun kehitysprosessin avulla suoraan muun muassa tiimitoimintaan ja ihmisten ajatteluun ja asenteisiin. Haittapuolena voidaan mainita, että kyseinen toimintatapa vaatii paljon aikaa, on usein hidasliikkeinen ja edellyttää osallistujien työpanosta. Kypsässä työyhteisössä strategian käyttö on suotavaa.

### 3.6 Tutkimuksen viitekehys ja käsitteet

Tutkimusongelmat ja keskeiset käsitteet nivotaan yhteen tutkimuksen viitekehyksessä. Henkilöstön ja johdon käsitykset heijastuvat toimintaan liittyvien ongelmien kartoituksessa ja toiminnan kehittämisessä eri tasoilta. Samalla niihin liittyvät eri muutosvälineet ja muutoskohteet. Ydinosaamisen avulla pyritään tukemaan sovitteja muutoksia.

Organisaation ja toiminnan kehittämistä voidaan analysoida organisaatio-, toiminta- ja toimintakulttuuri- sekä toimijoiden eli yksilöiden tasolla. Tuloksena nousevat esille kehittämiskohteet ja niihin tarvittavat muutosvälineet strategia-, toiminta ja yksilötasolla. Henkilöstön ja johdon käsitykset ovat tärkeitä kehittämisessä.



Kuvio 16. Tutkimuksen viitekehys.

Taulukko 3. Keskeiset käsitteet.

Työyhteisön kehittäminen	Työyhteisönn kehittäminen on tietoista vaikuttamista, interventiota, jonka avulla henkilöstö ja johto tekevät yhdessä tarvittavia muutoksia koko organisaatiossa sen kaikilla tasoilla ja osa-alueilla.
Toiminnan kehittäminen	Toiminnan kehittämisellä tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla lisätään Helian ja yksittäisen jäsenten, prosessien ja tiimien suorituskykyä. Se on osa organisaation kehittämistä. jatkuu
Käsitykset kehittämisestä	Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva ilmiöstä. Käsitykset kehittämisestä perustuvat ihmisten uskomuksiin. Näiden perustana ovat mm. kokemukset, tiedot, arvot, asenteet ja normit.
Kulttuuri(uskomusjärjestelmä)	Kulttuurilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa uskomusjärjestelmää, joka

	muodostuu joukosta uskomuksia, tiedostettuja tai tiedostamattomia tieto- tai tunnerakenteita. Näin muodostuu perimmäistä laatua oleva uskomuksien järjestelmä, jota muodostaa työyhteisön kulttuurin.
Muutosvälineet	Helian muutosvälineitä strategiatasolla ovat mm. intentiot, kulttuurin muutos sekä sisäinen ja ulkoinen strategia, toiminnan tasolla toimintakulttuuri, organisaatorakenne, prosessit ja tiimit sekä yksilötasolla uusi tietämys, arvot, asenteet ja normit.
Kehityskohteet	Kehityskohteet, joihin kehittäminen suunnataan, ilmenevät toiminnassa strategisella, toiminnan ja yksittäisen ihmisen tasolla.
Ydinosaaminen	Ydinosaaminen kuvaa seuraavaa: Asiakashyöty: mitä lisäarvoa koulu tuottaa asiakkaille? Erottautuminen: miten erottaudutaan muista ammattikorkeakouluista? Laajentumiskyky: mikä on koulun koko ja millainen on toiminnan laatu?

#### 4 HELIA ORGANISAATIONA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

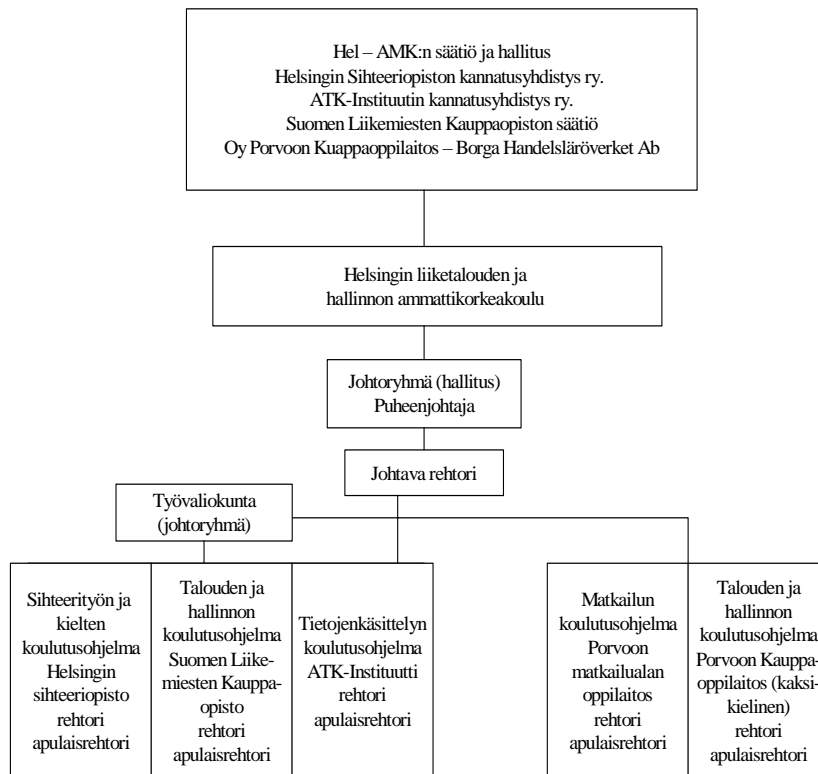
Helia keskittyy opiskelijoiden eli primaaristen asiakkaiden ja heidän opiskeluprosessiensa avulla aikaansaamaan sellaista osaamista, jota sekundaarinen asiakas eli

työelämä tarvitsee (Valkonen 1997). Vuodelta 1996 suunnitelmassa koulun toiminta-ajatus on ilmaistu seuraavasti: ”Helia kehittää ja tuottaa asiakkaidensa tarvitsemaa osaamista ihmisläheisesti ja taloudellisesti” (Helia 1996). Sen on ammattikorkeakouluna pystyttävä opetustehtävänsä rajoissa yhdistämään teoria ja käytäntö siten, että opiskelun ja opetuksen avulla syntyy sellaista ammattitaitoa, jota on mahdollisuus heti soveltaa käytännön työelämässä. Perusfilosofialtaan ja -tehtävältään ammattikorkeakoulu eroaa huomattavasti tiedekorkeakoulusta: Ammattikorkeakoulutus rakentuu työelämästä otettuihin ongelmakeskeisiin kokonaisuuksiin. Yliopistojen antama koulutus on tieteellisempää, ja koulutusohjelmien perustana ovat tieteen sisällä syntyneet disipliinit ja niiden haaraumat (Lampinen 1995, 16). Pysyäkseen tehokkaammin toiminta-ajatuksensa mukaiseen toimintaan Heliassa oli tapahduttava muutoksia käytännön toiminnassa.

#### 4.1 Helian tilanne syksyllä 1995

Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun toiminnan perustana syksyllä 1995, oli kokeilun aikana kehitettyjen koulutusohjelmien tarjonta. Koulutusohjelmat olivat sihteerityön ja kielten koulutusohjelma, talouden ja hallinnon koulutusohjelma ja tietojenkäsittelyn koulutusohjelma. Opiskelu tapahtui ensisijaisesti koulutusohjelmissä. Osan opinnoista opiskelija saattoi suorittaa ammattikorkeakoulun muissa koulutusohjelmissä. Esimerkiksi tietotekniikan opiskelijalla oli mahdollisuus valita osia talouden ja hallinnon koulutusohjelmasta. Opiskelu ammattikorkeakoulussa on akateemista ja vaatii suurta itsenäisyyttä ja omaa vastuuta. Ns. valinnaisia jaksoja on runsaasti. Opiskeluun ei kuitenkaan sisälly akateemisen vapauden elementtejä. Heliassa opiskelu perustuu työ- ja elinkeinoelämän vaatimukseen ja kehitystarpeisiin. Työharjoittelu, opinnäytetyö ja erilaiset kehitysprojektit luovat opiskelun osana työelämän organisaatioiden ja koulun välille kiinteän yhteyden.

Hallinto- ja toimintaorganisaatiot olivat tutkimuksen alussa varsin perinteisiä (kuvio 17). Ammattikorkeakoulun johdon muodostivat Helian säätiö ja hallitus sekä johtoryhmä eli hallitus. Hallituksen alaisuudessa toimi johtava rehtori, jonka vastuulla oli operatiivinen toiminta. Työvaliokunnan muodostivat entisten kantaoppilaitosten rehtorit ja apulaisrehtorit. Heitä kutsuttiin johtoryhmäksi. Oleellista kokeiluvaiheelle, joka alkoi 1.8. 1992, oli se, että henkilöstö-, rahoitus- ja johtoryhmäpäätösten lopullinen hyväksyminen pidettiin kantaoppilaitosten käsissä. Kuten kuvio 17 voi todeta, kokeiluun on liittynyt mukaan myöhemmin, lähinnä vuonna 1996 Porvoon matkailualan oppilaitos ja Porvoon kauppaoppilaitos. Toimipisteet sijaitsevat Helsingin Pasilassa ja Oulunkylässä sekä Porvoossa.



Kuvio 17. Helian hallinto-organisaatio syksyllä 1995.

Edellä esitettyyn Helian varsin mekaaniseen ja funktionaaliseen organisaatiomalliin kohdistui muutospainetta. Ammattikorkeakoulun perusajatuksena oli valmistaa korkean tason asiantuntijoita käytännön työelämän tarpeisiin. Kun tätä lähtökohtaa peilasi vanhoihin kantaoppilaitoksiin, lienee kokeilun alkaessa ollut selvää, että eräs tapa hahmottaa tulevia ja nykyisiä haasteita oli tarkastella syvällisesti sillä hetkellä esiintyviä modernin liikkeenjohdon perusteita, jotka olisivat sovellettavissa uudentyyppisissä opiskeluorganisaatioissa. Näissä johtajia olivat rehtori, joka johti koko organisaatiota, apulaisrehtorit, jotka johtivat koulutusohjelmia, ja yksiköiden johtajat, jotka johtivat taloushallintoa, yrityspalveluita, koulun tuotantoa ja yhteiskuntasuhteita. Alaisia Heliassa olivat pääosin opettajat ja heidän lisäksi koulun tukiyksiköissä työskentelevät henkilöt. Johtoryhmää alettiin tutkimuksen aikana kutsua johtotiimiksi.

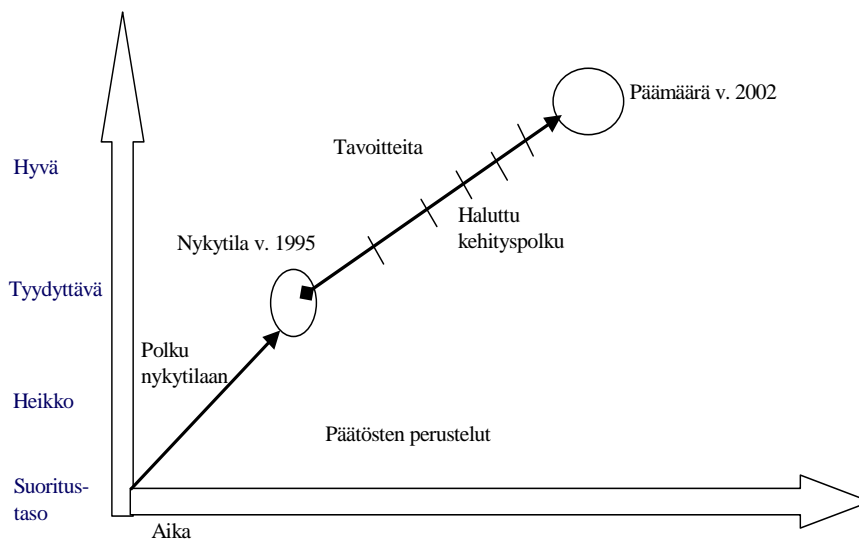
#### 4.2 Helian strategiäkäsitteet tutkimusajankohtana

Helian johtotiimi loi toiminnalleen strategiäkäsitteet vuonna 1995 seuraavien kysymysten avulla:

- 1) Mihin Heliassa pyritään ja miksi?
- 2) Missä on onnistuttava, jotta päästään tavoitteisiin?

- 3) Miten onnistuminen todennetaan?
- 4) Mitä tehdään seuraavaksi?
- 5) Mitä voimavaroja (taloudelliset, fyysiset ja henkiset resurssit) tarvitaan?
- 6) Miten onnistuminen mitataan?

Kuviossa 18 on Valkosen (1996) hahmottama kehityspolku lähtötason ja tulevan suoritustason välillä. Siinä on korostettu nykytilasta lähtevää ja tavoitteiden avulla tapahtuvaa etenemistä. Muutoksessa pyrittiin asetettuihin päämääriin vuonna 2002. (Vrt. Ansoff 1990.)

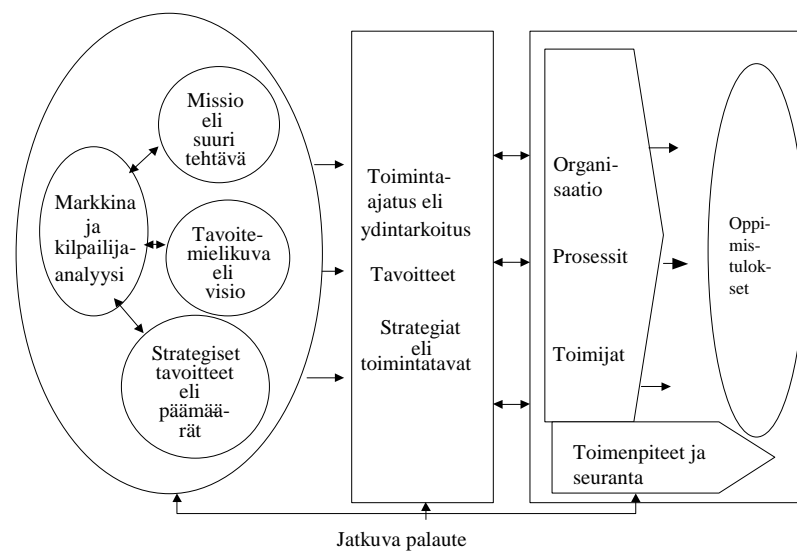


Kuvio 18. Muutos kehityspolkuna (Valkonen 1996)

Helian käyttämään strategiakieleen ja suunnitteluun liittyvät käsitteet ja niiden merkitykset olivat seuraavat:

Missiolla tarkoitettiin Heliassa koulun suurta perustehtävää ja tavoitemielikuvalla eli visiolla sitä tahtotilaa, johon haluttiin päästä. Tavoitteet voivat olla joko suuntaa antavia tai tilatavoitteita, toisaalta ideaalitavoitteita ja toteutettavia tavoitteita (Niskanen 1999, 125-126). Tahtotilaan uskottiin päästävän strategisten tavoitteiden (suuntatavoitteet, päämäärät) ja sovittujen ideaalitavoitteiden ja arvojen avulla. Koulun toiminta-ajatus, joka kertoi koulun olemassaolon tarkoituksen, noudatti vision suuntaviivoja. Toiminta-ajatus muodostui yhtenä kokonaisuutena kuvatuista useista päämääristä ja yrityksen perusarvoista. Helian toiminnan uudelleen orientoituminen oli tarkoituksenmukaista, jotta toimintaa voitiin sekä muuttaa että kehit-

tää. Toteutettavien tavoitteiden avulla toiminta sidottiin konkretiaan, ja vuositasolla määriteltiin mitattavissa olevat tavoitetasot ja mittarit. Noudattamalla sovittuja ajattelutapoja, toimintatapoja, toimenpiteitä ja johtavia ajatuksia, joilla siis tarkoitettiin koulun strategiaa, voitiin toteuttaa suunnitellut toimenpiteet ja organisoida tehtävät ja vastuut ydin- ja tukiprosesseiksi. Prosessit määriteltiin vaiheittain eteneviksi toimintojen ketjuiksi. Niille pyrittiin luomaan sopiva toimintakulttuuri, jonka perustana olivat ydinarvot ja ilmentymänä uusittu uskomusjärjestelmä. Toiminnan kehittämisellä tarkoitetaan siis kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla on lisätty Helian ja sen yksittäisien jäsenten, prosessien ja tiimien suorituskykyä. Tämä toiminta on pyritty konkretisoimaan ns. tavoite- ja tulossopimukseksi, joka solmitaan edelleen vuosittain Opetusministeriön kanssa. Näin muodostettiin uusi käsittekieli, joka on esitetty kuviossa 19. Strategiasuunnittelu eteni johtotiimin ohjaamana seuraavasti: ensiksi analysoitiin markkina-, asiakas- ja kilpailutilanne, toiseksi selvitettiin ydintarkoitus eli missio, visio ja strategiset tavoitteet, kolmanneksi määriteltiin toiminta-ajatus, tavoitteet ja toimintatavat sekä kuvattiin organisaatorakenne, ja neljänneksi täsmennettiin oppimisprosessit ja sovittiin henkilöstön kanssa toimintaperiaatteet ja oppimistulokset, joita mitataan.



Kuvio 19. Helian strategiset peruskäsitteet 1996.

Esitetyn strategiakäsitteistön pohjalta johtotiimi päätti kehittää uudet ja entistä tehokkaammat toimintatavat ja toimintaperiaatteet. Vuoden 1996 aikana analysoitiin koko koulutustarjonta ja laadittiin uusi "tiimiorganisaatiomalli". Myös toiminnan ja opetuksen laadun kehittäminen valittiin painopistealueeksi. Tärkeimmäksi ydinprosessiksi nimettiin kasvu asiantuntijaksi. (Tavoite- ja tulossopimus vuodelle 1996.)

### 4.3 Helian toimintakulttuuri

Helian suurimpina muutoksen esteinä olivat tutkimuksen alussa todetut entisten oppilaitosten omaleimaiset syvälle juurtuneet toimintakulttuurit. Nämä ilmenivät vahvana opettaja- ja opetuskeskeisyytenä sekä opettajien itsellisyyden ja riippumattomuuden korostamisena. Tiimityön käyttö oli epäjohdonmukaista, yhteistoimintaverkosto sekava ja koordinaation puute toiminnassa silmiinpistävä. Organisaatioiden mekaaninen rakennemalli selvine hierarkioineen ja esimiehineen aiheutti ongelmia. (Ks. johtotiimin päiväkirja ja pika-arvio 1995.) Uusi itsenäinen normitusperiaate, jonka ammattikorkeakoululaki ja asetus vahvistivat, loi Helian toiminnan kehittämiseksi uuden haasteen: millaiseksi korkean tason asiantuntijaorganisaatiota tuli kehittää uusissa olosuhteissa ja millaisia oppimisen muotoja se edellytti?

Tyypillistä oli nimenomaan pitää koulua edelleen ns. kirjakouluna, jonka tuloksena saattoi syntyä paradoksaalinen yhdistelmä ”toisaalta” orjamaista riippuvuutta oppikirjoista ja toisaalta tosiasiallista kykenemättömyyttä käyttää kirjatieta tehokkaasti hyväkseen” (Dewey 1898, 324). Käytännöstä irrallisen oppikirjaopiskelun omaksuminen ei johtaisi ajateltuun Helian uuteen strategiakonseptiin. Näin voisi syntyä vain irrallinen koulunkäyntitoiminta, jota ei ole riittävästi kytketty käytännön toimintaan ja tarvittavaan osaamiseen. Opetusohjelmat eivät olisi kiinni todellisuudessa, ne sirpaloituisivat ja niiden keskinäinen koordinaatio voisi olla puutteellinen. Eloton tietorakenne voi johtaa siihen, että parannustoimenpiteet koskevatkin erikseen eri koulutusohjelmia, erillisiä moduuleja ja opintoviikkokokonaisuuksia. Kokonaiskoordinaatio ja oppimiskeskäinen näkökulma voivat hämärtyä, ja mietitään vain sitä, mitä pitäisi opettaa, eikä sitä, miksi opetetaan ja miten? Kehitystyö ei tuo uutta yksilölliselle opetustyölle ja koulutusohjelmille, ellei siirrytä uuden strategian mukaiseen toimintakonseptiin. Koulun tulee vastata haasteisiin tuottamalla ja kehittämällä asiakkaitten edellyttämää osaamista ihmisläheisesti ja taloudellisesti. Vakinaiseksi pyrkivään Heliaan oli muodostettava sellainen avoin oppimisympäristö, jolla voitiin poistaa perinteinen opetussuunnitelma, so. ajattelu ja perinteinen kouluopetus (vrt. Kauppi 1995; 1998). Tällöin uuteen ajatteluun oli sisällytettävä suuri joukko epätyypillisiä opetuksen ja opiskelun muotoja, kuten harjoitteluyrityksiä, työharjoittelua, yhteistyötä yritysten kanssa, simulaatiopelejä, tietotekniikan laajaa verkostohyödyntämistä, yrityspelejä jne. (Ks. Teikari ym. 1995.)

Kuten edellä on todettu toimintojen kehittäminen tulee kytkeä (Porras & Silvers 1991) kokonaisvaltaisten muutosmallien kautta organisaation ydinfilosofiaan ja visioon ja tehtävät muutokset liittävät kiinteästi toisiinsa. Työyhteisön tarkoituksen, tehtävien, ydinarvojen ja päämäärien tulisi kehittyä sopusointuisasti. Organisaation uskomusjärjestelmän muutos edellyttää organisaation kehittämistä. Tämän tulee kohdistua organisaation sosiaaliseen rakenteeseen, oppimiseen ja työn sisältöihin, tekniikkaan, järjestelmiin jne. Tämä edellytti Heliassa muun muassa sitä, että luotiin toimivat yksilöitä ja ryhmiä edistävät oppimisprosessit ja toimintakulttuuri, jotka edistävät koko organisaation oppimista.

### 4.4 Oppimiskäsitykset

Yksilön oppimisen kannalta oppimiskäsitykset voidaan jakaa karkeasti neljään osaluueeseen: behavioristiseen, humanistiseen, kognitiiviseen ja kokemukselliseen. Behavioristinen oppimiskäsitys pohjautuu objektiiviseen ja empiiriseen ajatteluun,



jonka juuret ovat 1990-luvun luonnontieteellisessä ajattelussa. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä korostetaan yksilön käyttäytymisen ja oppimisen ulkoisten ehtojen merkitystä sekä tiedon objektiivista luonnetta. Oppimista, jota kuvataan ärsyke-reaktio-kytkeytymien muodostumisella, säätelee vahvistaminen, joka viime kädessä perustuu tarpeen tyydyttämiseen. Vahvistaminen voi olla joko ulkoista tai sisäistä vahvistamista. Behavioristisessa opetuskäytännössä pyritään minimoimaan satunnaisten tekijöiden vaikutus ja korostetaan opetuksen rationaalisuutta. Kontrolli ja arviointi keskittyvät ulkoiseen käyttäytymiseen ja oppimisen lopputuloksiin. Tärkeää on se, miten yksilö kykenee muistamaan opetettuja sisältöjä ja miten hänen käyttäytymistään voidaan opetuksen avulla muokata (vrt. mm. Boud 1999; Tynjälä 1999, 29; Poikela 1998, 53-54; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111).

Humanismi syntyi 1960-luvulla vastareaktioksi behaviorismin mekanistiselle oppimiskäsitykselle. Humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Humanistisen oppimiskäsityksen edustajia olivat muun muassa Maslow, Rogers ja Knowles. Knowles on määritellyt humanismiin pohjautuen aikuisen oppijan erityispiirteitä. Näitä ovat oppijan rikas kokemustaus-ta, kyky itseohjautuvuuteen ja itsenäisyyteen sekä erityiset oppimistarpeet, joiden taustalla on aiempi osaaminen ja kyky soveltaa opittua tietoa. (Poikela 1998, 54-55.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys ei ole yksi yhtenäinen teoria, vaan se kattaa erilaisia suuntauksia ja näkökulmia, joiden yhteisenä nimittäjänä on näkemys tavasta hahmottaa ympäröivää maailmaa. Kognitiivisessa näkemyksessä korostuu yksilöllisen tiedon muodostamisen ja prosessoinnin, so. konstruoinnin merkitys oppimisessa. Oppimiskäsityksen ydin on siinä, että oppimisen ilmiöiden ymmärtämisessä kaikkein keskeisimpänä pidetään oppijan omaa aktiivista toimintaa uutta oppiessa. Tähän näkemykseen liittyy se, että oppimisen ilmiöitä selitettäessä ei voida muotoilla kaikkiin tilanteisiin, oppimistehtäviin ja yksilöihin soveltuvia yleisoppimisen lakeja, vaan oppimista selittävät tekijät ovat sidoksissa kaikkien vaikuttavien tekijöiden kulloisiin piirteisiin. Kognitivismia ja konstruktivismia käsitellään usein synonyymeina (Poikela 1998, 55; Kuusinen 1995, 51).

Konstruktivismin keskeinen ajatus on, että yksilö pyrkii aina antamaan merkityksiä niille tapahtumille ja ideoille, jotka nousevat esiin oppimistilanteissa. Konstruktivismin eri suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan se mitä kutsumme tiedoksi, ei voi koskaan olla tietäjästänsä riippumatonta heijastumaa maailmasta, vaan se on yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Konstruktivismi ei siis hyväksy objektiivista ja empiiristä epistemologiaa, jonka mukaan objektiivista tietoa maailmassa saadaan suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. Perimmältään konstruktivismissa on kyse kaikkeen kommunikaatioon liittyvistä seikoista. Kommunikointi ei edellytä vain yhteistä kieltä vaan myös yhteistä viitekehystä, jonka rajoissa viesti tulkitaan. Mitä suurempi osa viestintää on yksisuuntaista, sitä vähäisemmät ovat mahdollisuudet tarkentaa ennako-oletusten paikkansapitävyys eli vastaanottajan tulkinnat. Olemassa olevaa tietoa voidaan käyttää monin tavoin uuden tiedon konstruomisessa. Oppijan käsitykset ja skeemat ja hänen käyttämänsä strategiat ovat monisyisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Oppimisen kannalta on oleellisempaa se, miten oppija itse käsittelee opittavaa materiaalia, kuin se, miten opettaja sitä käsittelee ja opettaa. Opettajan tehtävänä on määrittää, millaiset oppimistehtävät ovat oppimisen kannalta hedelmällisimpiä ja saattaa oppijat työskentelemään sellaisten tehtävien kanssa. Työskentelyn aikana opettaja havainnoi oppimista ja puuttuu tarvittaessa ongelma-kohtiin. Opetuksen pitää pystyä tarjoamaan

linkkejä jokapäiväiseen elämään, koska oppiminen on luonteeltaan kumulatiivista ja rakentuu aiemman tiedon pohjalle.

Kokemukselliset oppimiskäsitykset korostavat oppimisen prosessiluonnetta, syklisyyttä ja reflektion merkitystä oppimisessa. Kokemuksellinen oppiminen määritellään sellaiseksi oppimisen muodoksi, joka asettaa oppijoiden omat kokemukset keskeiseen asemaan ja käyttää tätä oppimisen organisoinnin pääperiaatteena. Oppijoita ohjataan käsittelemään ja prosessoimaan omia aikaisempia kokemuksiaan. Monipuolisten oppimisympäristöjen tehtävänä on auttaa oppijoita kohtaamaan uusia kokemuksia. Kolb (1984) kuvaa oppimista kehämuodossa, jonka osia ovat havainnot ja pohdinnat, abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostaminen, seuraamusten testaus ja konkreettinen kokemus. Mezirow (1995) edustaa kokemuksellisen oppimisen kriittisintä suuntausta, uudistavaa oppimista. Uudistavan oppimisen tavoitteena on tiedostaminen reflektion ja kriittisen reflektion kautta.

Erilaisilla oppimiskäsityksillä ja niistä johdetuilla oppimismenetelmillä voidaan vaikuttaa merkittävästi osaamisen kehittämiseen. Muutosten aikaansaaminen Heliassa edellytti yksilön oppimisedellytysten varmistamista, muun muassa toimintakulttuurin voimakasta kehittämistä "byrokraattisesti hallinnoivasta" klassisesta kulttuurista uudentyypiseen vuorovaikutteiseen ja osallistavaan tiimipohjaiseen kulttuuriin. Lähtökohtana olisi tällöin kokonaisvaltainen ja omaleimainen uskomusjärjestelmä, joka ottaisi huomioon koko henkilöstön korkeatasoisen asiantuntemuksen ja edellyttäisi dynaamista, joustavaa ja asiakaslähtöistä vuorovaikutusta henkilöstön välillä.

#### 4.5 Johdon käsityksiä kehittämisestä

Helian johtotiimin käsityksiä toiminnan kehittämisestä tutkimuksen alussa:

Tietolähteenä ovat olleet koulun johdon kirjoittama strategiasuunnitelma ja tämän perusteella kirjoitetut toimintaa ohjaavat dokumentit (vrt. Painamattomat lähteet).

(1) Helian toiminta-ajattelu lähtee asiakaskeskeisyydestä. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki työyhteisön toiminnot tulee suunnitella asiakaslähtöisesti ja toteuttaa tiimeissä Siten asiakkaat saavat ne hyödyt ja edut, joita he omien tarpeittensa mukaisesti odottavat. Asiakkaat voivat olla joko sisäisiä tai ulkoisia. Ulkoisia eli sekundaarisia asiakkaita ovat tässä tutkimuksessa ne henkilöt, jotka palkkaavat työvoimaa ja sisäisiä eli primaarisia asiakkaita opiskelijat ja eri henkilöstöryhmät toisilleen, kuten esimerkiksi opettajat, jotka ovat talon hallintohenkilöstön yksi asiakasryhmä (Valkonen 1996).

Asiakkaiden tulee olla mukana osallistavassa muutostavassa sekä kyselyissä ja haastatteluissa että tiimeissä kertomassa ja kuvaamassa omia käsityksiään, näkemyksiään ja tarpeitaan.

(2) Toisena peruslähtökohtana on kokonaisvaltaisen toiminnan ja käytännön toiminnan sekä oppimiskokonaisuuksien hallinta yhteisen vision mukaisesti. Kyseisten osa-alueiden hallinta on olennaista asiakkaiden ja oppilaitoksen kannalta. Kysymys on toiminta- ja opetusprosessien johtamisesta ja hallinnasta, joista vastaavat itseohjautuvat opettajatiimit. Johtamiseen on panostettava. Johto asettaa laajat kas-

vatustavoitteet ja henkilöstön oletetaan sitoutuvan niihin ja oppilaiden saavuttavan ja hyviä tuloksia (Erätuuli & Leino 1993, 6).

(3) Huomiota tulisi kohdistaa poikkiorganisatorisiin oppimisprosesseihin, eli prosessit muodostuvat erilaisista vaiheista ja toimenpiteistä, jotka ovat eri koulutusohjelmien sisällä tiimien vastuulla. Olennaista on oppia hoitamaan oppimisprosesseja asiakaslähtöisesti yhdistämällä toimintoja horisontaalisesti eikä vain johtamalla funktioita vertikaalisesti. Keskeisiksi kysymyksiksi kohosivat prosessien määrittely ja analysointi sekä parantaminen sellaisiksi, että asiakastarpeet tyydyttyvät ja ne ovat valittujen strategisten kehitys- ja oppimisstrategioiden mukaiset. Siten strategiat ja opettajien työ konkretisoituvat oppimisketjujen eli oppimisprosessien suunnitteluna, toteutuksena ja arviointina.

(4) Opetuksessa tulee kehittää selkeitä ydinosaamiskokonaisuuksia, jotka ovat itse asiassa oppimiskokonaisuuksia ja -prosesseja. Ne ovat ammattikorkeakoulutoiminnan suuntaamisen kannalta tärkeitä. Suunnittelu ja johtaminen olivat painottaneet työyhteisön opetustehtävää ja ainekokonaisuuksia eli perinteistä omaa sisäistä toimintaa. Toiminnan pohjana uskottiin olevan asiakastarpeen ja markkinatilanteen tiedostaminen. Lisäksi ajattelun perustaksi pyrittiin luomaan uusia kokonaisuutta korostavia evaluaatiovälineitä (vrt. Määttä 1996; Kauppi 1995; Miettinen 1993).

(5) Uudistuva ajattelutapa voidaan viedä organisaatioon yhteisesti sovitulla osallistavalla kehittämismenetelmällä eli suunnitteluun ja toteutukseen käytetään olemassa olevia ja uusia perustettavia tiimejä, joiden määrittelyyn ja toimintaan palataan myöhemmin. Näin muodostettiin tiimipohjainen organisaatio, jossa uskottiin olevan paremmat mahdollisuudet saada aikaan uusi koko Helian toimintaa koskeva uskomusjärjestelmä.

(6) Tärkeä painopiste oli laatu ja korkealaatuinen toiminta. Grönroos (1990) määrittelee laadun avaintesit palvelualalla seuraavasti:

1) Laatu on sitä, mitä asiakas kokee. 2) Laatu ei voi erottaa tuotanto- ja toimitusprosessista. 3) Laatu tuotetaan paikallisesti asiakkaan ja toimittajan välisessä totuuden hetkessä (opettaja-oppija-kontekstissa). 4) Jokainen työyhteisön jäsen vaikuttaa asiakkaan kokemaan laatuun. 5) Jokaisen organisaation jäsenen on seurattava laatua koko organisaatiossa. 6) Ulkoinen markkinointi on nidottava laadun johtamiseen. Tärkeää ei siis ole paras laatu, vaan asiakkaiden odotuksiin suhteutettu laatu. (Vrt. myös Boss 1994; Lipponen 1993; Lillrank 1990.)

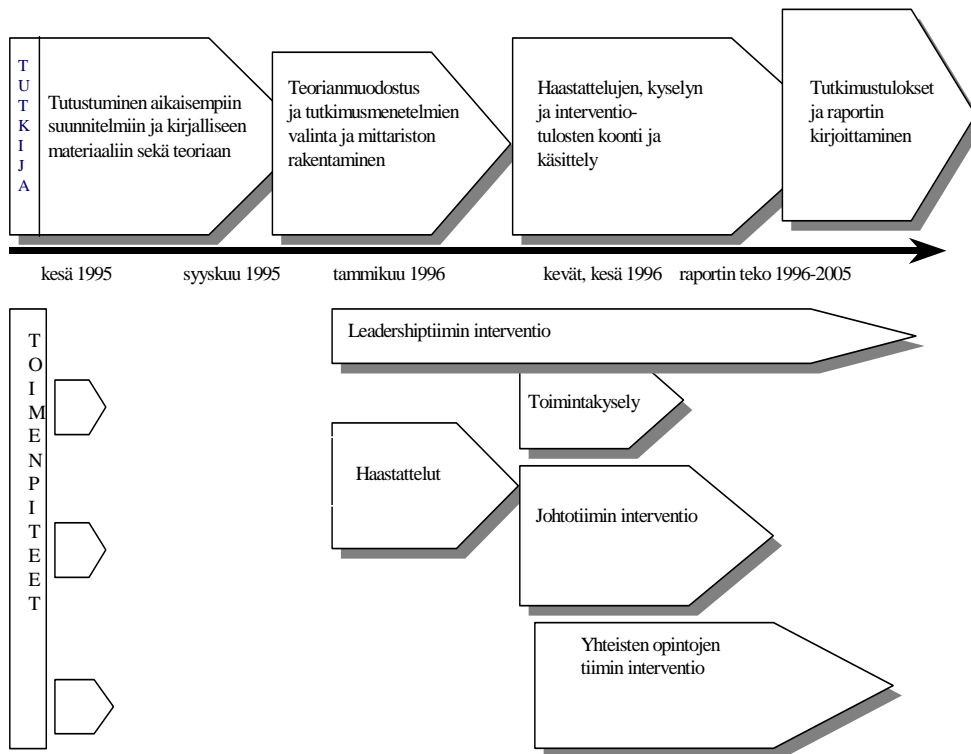
(7) Asiakasta palvelee kaksi- tai kolmitasoinen organisaatio, joka perustuu asiantuntemukseen, monitaitoisuuteen, joustavuuteen ja nopeuteen. Koko henkilöstö on korkeasti sitoutunut ja motivoitunut hyviin suorituksiin, ja organisaation perustan luovat ennen kaikkea eri vastuutiimit, opettaja-, oppilas- ja tukitiimit eri tavoin yhdistettyinä. Organisaation perusyksikkö on tiimi eikä yksilö (vrt. Sarala & Sarala 1996; Senge 1990; Schein 1987; Likert 1967). Tältä pohjalta on luotu tiimiperusteinen organisaatio, jota edelleen kehitetään samoin kuin sen jatkoversiota.

(8) Helia ei tarvitse perinteisesti työskentelevää rehtoria. Rehtorin pääasiallinen tehtävä on strategisten linjauksien perusteella johtaa koulun toimintaa, ja hänen alaisuudessaan toimivat koulutusohjelmista huolehtivat johtajat, jotka eivät siis ole perinteisiä esimiehiä, vaan koordinaattoreita, kehittäjiä ja oppimisprosessien laadun

varmistavia konsultoivia johtotiimin jäseniä. Koulutusohjelman johtaja eli opettajien esimies on kiinnostunut organisaatiosta, sen oppimistuloksesta ja koko henkilöstön suorituksen kehittämistä. Esimies auttaa liittämään oppimisen muuhun organisaation oppimiseen ja työn kehittämissuunnitelmaan (Ojala 1996, 118).

#### 4.6 Tutkimuksen eteneminen ja kohdejoukko

Tutkija aloitti koulun tuntiopettajana elokuussa 1995. Ennen tätä hänellä oli ollut satunnaisia yhteyksiä Heliiaan, ja muun muassa keväällä 1995 hän piti henkilöstökokouksessa alustuksen opettajan muuttuvasta roolista lähinnä työelämän kehittämisen ja johtamisen näkökulmasta. Elokuussa tutkija sopi silloisen johtoryhmän kanssa, että hän tekee Heliassa tutkimustyön, jonka aiheiksi muotoutui kehittäminen ja muutos.



Kuvio 20. Tutkimuksen ajallinen eteneminen

Tutkimus eteni kuviossa 20 esitetyn aikataulun mukaisesti. Kuvion yläosassa kuvataan tutkijan tekemiset. Tutustuminen olemassa olevaan toimintakäytäntöaineistoon sekä johtamismalleihin tapahtui samalla, kun luotiin teoriahahmotus ja kehitettiin tutkimuksen viitekehys ja sekä valittiin tiedonkeruumenetelmät: haastattelut, kysely ja interventiot. Tämän jälkeen tutkimus toteutettiin, tulokset käsiteltiin ja tehtiin johtopäätökset sekä kirjoitettiin raportti. Tutkimuksen toimenpiteet on sijoitettu aikajärjestykseen kuvion alaosaan.

Tutkimuksen eteneminen

Vaihe 1: Toimintakäsitykset ja lähtötilan arviointi

Tutkimus aloitettiin teemahaastatteluilla, joiden kohteena oli yhdeksän henkilöä, kuusi opettajaa ja kolme opiskelijaa (vrt. liite 1 ja 2). Tämän jälkeen suoritettiin toimintakysely, joka kohdistui koko henkilöstöön. Toimintatutkimukset tehtiin kolmenlaisissa tiimeissä. Ne olivat koulun johtotiimi, johon kuului kaksitoista henkilöä, leadership-tiimi, jossa työskenteli 8-12 opettajaa sekä ns. almo-tiimit, jotka muodostuivat kuudesta eri opettajaryhmästä, keskimäärin noin seitsemän opettajaa ryhmässä.

Vaihe 2. Interventioiden käynnistys ja toteuttaminen

Syksyllä 1995 saatiin yhteisten opintojen opettajatiimit, almo-tiimit, tekemään yhdessä työtä sekä kouluttamisen että suoran toiminnan ja suunnittelun avulla. Proessin kautta haluttiin kehittää opetuksen laatua opiskelun aloittavien osalta. Opinnot järjestettiin tiimiopintoina.

Almo-tiimien rinnalla tutkittiin johtotiimiä eli laajennettua johtoryhmää ja sen tiimiytymistä ja johtotiimin työn vaikutusta koulun toimintaan. Tiedonkeruu tapahtui yhdeksässä istunnossa kehittävän työntutkimuksen laboratoriomallin ja toimintamallin avulla. Tutkimusjakson lopussa jokaiselta johtotiimin jäseneltä kysyttiin henkilökohtaiset mielipiteet siitä, mitkä asiat heidän mielestään olivat kehittyneet intervention aikana (liite 7).

Edellä nimettyjen tiimien rinnalla tutkittiin erikseen leadership-tiimiä, joka suunnitelti ja toteutti uudistetun leadership-oppimisprosessin vuonna 1996. Tämä tiimi aloitti työnsä elokuussa 1995, ja sen työtä seurattiin ja refleктоitiin kesäkuun 1997 loppuun asti.

Vaihe 3. Tulosten koonti ja muutokset

Tutkimusaineisto tuotettiin toimintakyselyn, haastattelujen ja interventioiden avulla.

Keskeinen aineisto koostui: kyselystä, haastattelupäiväkirjasta, johtotiimin, leadership-tiimin ja almo-tiimien toimintatutkimukseen liittyvistä päiväkirjoista. Tutkimuksen aikana koulun johto kirjoitti useita dokumentteja, joista olennaisia olivat a) koulun strategiasuunnitelma b) alustava tiimiorganisaatio ja sen rakenne sekä siihen liittyvät henkilöstösuunnitelmat, c) koulun tiimiverkostokuvaus nimettyine tiimeineen ja henkilöstövoimavaroineen sekä d) johtamistoiminnan periaatteet ja peruskäytännöt.

Vaihe 4. Analysointi ja lopulliset johtopäätökset

Muutoksia analysoitiin eri menetelmin. Johtotiimi, leadership-tiimi ja almo-tiimien tutkimukset perustuivat osallistavaan toimintatutkimukseen, haastatteluissa käytettiin teemahaastattelua ja kyselyssä faktorianalyysia. Lisäksi almo-tiimien toiminnasta tehtiin erillinen arviointiraportti (Niemelä & Vitikainen 1999).

## Vaihe 5. Yhteenveto ja jatkosuositukset

Tutkimuksen alustava yhteenveto tehtiin marraskuun 1997 ja elokuun 1999 välisenä aikana. Tutkimusraporttia valmistui vuonna 2005.

### 4.7 Aineiston hankinta kohderyhmittäin

Strukturoitu kysely suoritettiin 15.5.-30.5.1996 siten, että ammattikorkeakoulun opettajille ja muulle henkilöstölle jaettiin kyselylomakkeet (liite 3) omiin tiedotuslokeroihin. Lomakkeita jaettiin 116 kappaletta. Kysely vastasi yhteensä 86 henkilöä. Vastausprosentti oli 57%. Vastauksia saatiin kaikista yksiköistä: TALKO:sta eli talouden ja hallinnon koulutusohjelmasta 44 kpl (51,6 %), TIKO:sta eli tietojenkäsittelyn koulutusohjelmasta 22 kpl (25,6 %), SIHKO:sta eli sihteerityön koulutusohjelmasta 13 kpl (15,1 %) ja muista tukiyksiköistä 7 kpl (8,1 %). Vastaajista naisia oli 56 ja miehiä 30. Opettajakunnasta ja muusta henkilöstöstä yli puolet oli naisia, Ikä ja palveluvuosien määrä jaettiin neljään luokkaan, joihin vastaajat jakautuivat melko tasaisesti. Vastaajat edustivat kymmentä eri opetusala. Syntynyt aineisto käsiteltiin faktorianalyysin avulla.

Haastatteluprosessi eteni seuraavasti:

1. Tammikuussa 1996 tutkija informoi leadership-tiimissä haastattelun idean ja selvitti valmistautumislomakkeen sisällön ja teemat sekä tulevan keskustelun kulun (liitteet 1 ja 2). Haastattelun kohteina oli leadership-tiimin jäseniä, joista kolme oli opiskelijoita.
2. Sekä haastateltava että haastattelija valmistautuivat haastatteluun. Valmistautumisaikaa oli vähintään yksi viikko.
3. Suoritettiin haastattelu, jonka aikana tutkija teki avainsanamerkintöjä teemoittain.
4. Tutkija katsoi haastattelusta otetut videonauhat ja tarkensi kirjaamiensa havaintojen ydinasiat teemoittain ja teki jokaisesta haastattelusta lopuksi yhteenvedon tutkimuksen viitekehyksen avulla analysoiden teemojen yhteyksiä.
5. Käytiin yhteenvedot läpi eri haastateltavien kanssa sekä tarkistettiin tulosten oikeellisuus ja totuudellisuus. Haastateltavilla oli mahdollisuus katsoa omasta haastattelusta tehty videonauha.
6. Kaikkien haastattelujen yhteenveto. Tuloksen reflektointi tapahtui haastateltavien kanssa. Aineistona kirjoitettiin haastattelupäiväkirja.

Johtoryhmä kävi noin puolen vuoden aikana suhteellisen tiiviissä tahdissa läpi sen, miten oppilaitoksen toiminta oli kehittynyt silloiseen muotoonsa ja mitkä olivat toiminnan kehitysvaiheen keskeiset ongelmat. Eräs askarruttava kysymys oli seuraava: millainen voisi olla uusi toimintakäytäntö, jotta senhetkiset muutosaasteet saataisiin paremmin hallintaan? Sekä sisäisin haastatteluin että intervention avulla hankittiin tietoa tutkimukseen liittyvästä asiakokonaisuudesta. Tämä merkitsi tietoa aineiston yhteistä jäsentämistä ja johtopäätösten tekemistä. Työskentely tapahtui

2-6 tunnin pituisissa kokouksissa, joita oli seitsemän kertaa. Kehittämisen muutosstrategiaksi valittiin ulkopuolisen konsultin ohjaama yhteistoimintastrategia. Istunnoista tehtiin päiväkirja.

Syyskuussa 1996 johtava rehtori teki yhteenvedon Helian organisaation ja johtamisen keskeisistä periaatteista ja jätti muistion päiväkirjan liitteenä johtotiimin käsiteltäväksi. Johtotiimi analysoi esitystä yhteisessä palaverissa. Istunnossa ei ollut mukana rehtoria. Tutkija seurasi kokousta ja teki myös päiväkirjamuistion. Johtotiimin kommenttien perusteella laadittiin parannettu versio rehtorin esityksestä, ja se julkistettiin ja jaettiin monisteena koko henkilöstölle kommentointia ja reflektointia varten. Koulun säätiön hallitus hyväksyi 7.10.1996 Helian strategiasuunnitelman. Suunnitelma täsmensi strategiat ja niihin liittyen johtavat arvot, toiminta-ajatuksen ja kehittämisstrategian vuodelle 2000, sekä laadun perusteet, organisaation perusteet ja pääperiaatteet. Koulun viralliseksi nimeksi tuli Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu (lyhyesti Helia). Samalla vahvistettiin koulun käyttämä logo.

Leadership-tiimin muodostivat alun perin seitsemän opettajaa ja apulaisrehtori. Tiimiin kutsuttiin lisäksi kolme opiskelijajäsentä. Alkuvaiheessa tiimin jäsenyydestä luopui kolme opettajaa, jotka eivät jatkossa osallistuneet johtamistaidon opetukseen.

Uudistettavan leadership-prosessin käynnistämispalaveri oli tammikuussa 1996. Tiimin tutkimuksen käynnistäminen oli sovittu johtavan rehtorin ja vararehtorin kanssa marras-joulukuussa 1995. Johtavaksi kehittämisstrategiaksi valittiin yhteistoimintastrategia, koska uskottiin tiimin jäsenten olevan kypsiä tiimissä työskentelyyn.

Ennen käynnistämispalaveria johtotiimin oli laatinut luonnoksen Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun toimilupahakemukseksi. Paperia sisälsi koulun strategiasuunnitelman ja toimeenpano-ohjelman. Toimilupahakemusta voidaan pitää leadership-tiimin työn lähtökohtana.

Yhteenvedo tiimin etenemisestä:

1. Tiimi käsitteli ja koetti sisäistää tiivistetyn strategiasuunnitelman ja johtajana kehittämisen prosessin ja laati moduulin tavoitteet.
2. Tiimi kuvasi leadership-moduulin nykytilan, so. nykyisen oppimisprosessin.
3. Tiimi suunnitteli tulevan oppimisprosessin.
4. Tiimi toteutti syksystä 1996 lähtien uudistetun oppimisprosessin.
5. Tiimi arvioi ja reflektoi koko ajan toimintaansa ja toteutuksen jälkeen myös oppimistuloksia.
6. Tiimi suunnitteli itse parannetun toimintakäytännön lokakuun 1996 ja toukokuun 1997 välisenä aikana. Lopullinen uudistettu moduulikuvaukseen käytiin läpi ennen ensimmäisen opintojakson alkua elokuussa 1997.
7. Tiimi alkoi toteuttaa uutta johtamisen opetusta elokuusta 1997 alkaen.

Tiimi kokoontui kevään 1996 aikana kaksitoista kertaa, syksyn 1996 aikana kuusi kertaa ja vuonna 1997 kuusi kertaa. Ensimmäisen suunnitteluprosessin aikana keväällä 1996 tiimillä oli käytössä ryhmätila, jossa oli mahdollisuus käyttää seinätekniikkaa. Seinälle tuotettu suunnitelma oli siis koko ajan näkyvillä tiimin kokouksissa. Se poistettiin kuitenkin korjaustöiden vuoksi kesän 1996 ajaksi. Tiimin suunnittelema leadership-moduuli liitettiin uudenmuotoisena lukuvuoden 1996/1997 opinto-oppaaseen, ja moduulia alettiin toteuttaa ensimmäisellä jaksolla elokuussa 1996.

Sekä yhteisten opintojen tiimien että leadership-tiimien kehittymistä tiimit seurasivat tiimitoiminnan kehittämismallin avulla. Tiimin työskentelystä tehtiin päiväkirja.

Vuoden 1995 lopulla Heliassa alettiin suunnitella opintokokonaisuutta, joka olisi yhteinen kaikille eri koulutusohjelmissa aloittaville opiskelijoille. Opetusjakson nimeksi annettiin aloitusmoduuli, josta sittemmin käytettiin nimeä almo.

Kolmesta eri koulutusohjelmasta vastaavat apulaisrehtorit ja TIKO:n rehtori laativat loppuvuodesta 1995 alustavan suunnitelman kaikkien aloittavien opiskelijoiden yhteisistä opinnoista ja nimesivät koulutusohjelmien eri aineiden opettajista suunnitteluryhmän. Viimeksi mainittu sai tehtäväkseen ryhtyä kehittämään 10-12 viikon yhteistä aloitusmoduulia.

Ensimmäinen suunnitteluryhmän kokous pidettiin tammikuussa 1996. Tuolloin keskusteltiin muun muassa siitä, mitkä aineet tulisivat mukaan yhteiseen moduuliin ja ideoitiin sen tavoitteet. Kaikki opettajat eivät olleet vakuuttuneita opintojakson onnistumisesta. Toisessa yhteisessä kokouksessa keskusteltiin vielä koko hankkeen mielekkyydestä. Suunnitelmat etenivät, ja loppukeväällä 1996 muodostettiin koulutusohjelmavastaavien ehdotuksesta kuusi opettajatiimiä, joissa oli keskimäärin 6-8 jäsentä.

Yhteisten opintojen opettajatiimit työstivät kevään aikana uudenlaista oppimiskokonaisuutta -Yritystoiminta verkostoituneessa tietoyhteiskunnassa- syksyllä 1996 aloittaville opiskelijoille. Tiimit työskentelivät itseohjautuvasti koko kevään, ja ne olit koottu Helian eri koulutusohjelmista, siis TIKO:sta TALKO:sta ja SIHKO:sta.

Aloitusneuvonpito pidettiin huhtikuussa 1996, jolloin almo-tiimit esittivät ensimmäiset suunnitelmansa. Tiimeille ei annettu tässä vaiheessa mitään koulutusta. Tarjoituksena oli aikaansaada tiimipohjainen oppimisprosessi syksystä 1996 alkaen uusille opiskelijoille. Samassa yhteydessä sovittiin, että tiimien opettajien kouluttaminen aloitetaan keväällä ulkopuolisen organisaatiokonsultin johdolla. Tiimeille päätettiin antaa koulutusta. Muutosta edistäväksi muutosstrategiaksi valittiin koulutusstrategia. Tämä johtui siitä, että tiimien esittämät suunnittelutulokset olivat aluksi melko vähäisiä. Saman aiheen ympärillä kokoontuneet kuusi opettajatiimiä olivat tuottaneet varsin eritasoiset ja toisistaan poikkeavat suunnitelmat.

Almo-tiimien toimintaa ja tuloksia alettiin havainnoida tiimikoulutusprosessin alkaessa ja aikana. Koulutus alkoi keväällä 1996 viidellä tapaamisella, joiden aiheina olivat Tiimityö, Visioista tavoitteiksi ja toiminnaksi sekä Oman tiimin rakentaminen. Opettajatiimejä, jotka saivat koulutusta, oli kuusi kappaletta ja niiden toi-



mintaa eriteltiin osallistuvan havainnoinnin avulla. Koulutusta ohjasi organisaatio-psykologi (almon havaintopäiväkirja).

Yhteisten opintojen toteutus tapahtui jaksolla 1 syksyllä 1996 uusien opiskelijoiden osalta siten, että kaikkiaan kuusi noin 20 hengen opiskelijatiimiä ja niitä ohjaavat opettajatiimit toteuttivat almoa.

#### Yhteenveto tutkimusaineistosta

Tutkimusaineiston muodostivat toimintakyselyn avulla hankittu aineisto, teema-haastattelujen päiväkirja, johtotiimin kehittävän työntutkimuksen avulla tuotettu päiväkirja sekä leadership-tiimin ja almo-tiimien osallistavaan havainnointiin perustuvat päiväkirjat. Lisäksi johdon tekemä strategiasuunnitelma ja sen toteuttamismalli eli toimilupahakemus toimivat taustamateriaalina. Tutkimuksessa hyödynnettiin almo-tiimeistä tehtyä erillistä tutkimusraporttia.

## 5 METODINEN TARKASTELU

Luvun aluksi esitetään tutkimuksen ongelmat ja niitä vastaavat analyysimenetelmät.

Taulukko 4. Tutkimusongelmat ja niitä vastaavat analyysimenetelmät.

TUTKIMUSONGELMAT	ANALYYSIMENETELMÄT
1. Millaisia käsityksiä Helian a) henkilöstöllä ja b) koulun johdolla oli toiminnan kehittämisestä ?	Faktorianalyysi -tarkastelu tasoratkaisuna -faktorointi toteutuvuuden osalta promax-ratkaisuna -toisen asteen promax-ratkaisu Teemahaastattelu -sisältöanalyysi -luokitteluanalyysi teemoittain -yhteyksien analyysi Johdon muutoslaboratorion avulla tehty analyysi
2. Mitkä olivat johdon kokemat toimintaan liittyvät ongelmat Heliassa?	Ongelmien analysointi kehittävän työntutkimuksen johtamista koskevan toimintajärjestelmän rakennemallia noudattaen
3. Mitä organisaation muutosvälineitä pidettiin tärkeimpinä a) strategiatasolla, b) toiminnan tasolla ja c) toimijan tasolla ?	Muutoslaboratorion ja rakennemallin avulla tehty muutoskohteiden analyysi Toimintatutkimusanalyysi leadership-tiimeissä Vuorovaikutusanalyysit tiimeissä Yhteisten opintojen toiminta-analyysi yhteisistä näkemyksistä jatkuu..

4. Millainen muutosmalli soveltuu Helian toiminnan kehittämiseen?	Edellä esitettyjen toiminta-analyysien yhteenveto
---	---

### 5.1 Laadullinen ja määrällinen tutkimus

Tutkimusmenetelmien valinta on vaativa tehtävä. Alun perin tätä tutkimusta lähdettiin toteuttamaan kvantitatiivisena tutkimuksena. Kuitenkin jo syksyllä 1995 todettiin, että tutkimusongelmat olivat paljon syvällisempiä ja moniselitteisempiä, kuin alussa oli kuviteltu. Tällöin todettiin, että jos halutaan analysoida tutkimusongelmia kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti, aineiston keruu-, käsittely- ja analysointimenetelmien piti tuoda myös kvalitatiivista otetta.

Tutkimuksessa haluttiin käyttää sekä kvantitatiivista että laadullista menetelmää. Eskola ja Suorannan (1998, 15-24) mukaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi seuraavat:

Aineistonkeruumenetelmää ei ole määritelty tarkasti ja aineisto voi olla kerätty useista eri lähteistä.

Tutkittavien näkökulma otetaan eri tavoin huomioon ”kenttätöyssä”, jolloin objektiivinen näkökulma tutkittaviin ja tutkimusaineistoon syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisen ja tunnustamisen jälkeen.

Aineiston hankinnassa käytetään harkinnanvaraista otantaa, jolloin aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole määrä vaan laatu eli käsitteellistämisen kattavuus.

Aineiston laadullis-induktiivisessä analyysissä lähdetään liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakko-olettamuksia tai -määritelmiä.

Tutkimushypoteesia ei aseteta etukäteen ennen aineiston hankintaa. Niinpä hankittavan aineiston tehtävänä ei ole hypoteesien todistaminen vaan hypoteesien keksiminen.

Tutkijan asema laadullisessa tutkimuksessa on keskeinen, ja tutkijalta vaaditaan paljon tutkimuksellista mielikuvitusta.

Laadullista aineistoa voidaan lähestyä myös narratiivisuuden näkökulmasta, jolloin kokemuksia jäsennetään tarinamuodossa.

Aineiston keruumenetelmiä on valittavissa useita. Hirsjärvi ym. (1997, 190), ryhmittelevät aineiston keruumenetelmät sen mukaan, miten tiukasti tiedonkeruu on strukturoitua ja miten vapaasti tutkimuksen kohteena olevat henkilöt voivat toimia tutkimustilanteessa.

Kvantitatiivisen tutkimusstrategian puolestapuhujien, kuten Erätulen ym. (1994, 10) mukaan tutkimus on systemaattista pyrkimystä mallintaa asioita ja tapahtumia. Tällöin tutkimustietoon liitetään yleensä vaatimus luotettavuudesta, toisin sanoen halutaan tietää, kuinka tarkasti kohteesta laadittu malli kuvaa sitä. Kvantitatiiviset

menetelmät perustuvat mittaamiseen, jossa mittayksikkö voi ilmiön luonteen mukaan vaihdella. Se voi olla ihmistä kuvaava ominaisuus, sana, vaikutuksen aste tai mikä muu tahansa soveltuva yksikkö, jonka avulla tarkastelun kohteena oleva ilmiö saadaan numeeriseen hallintaan. Ilmiön tällaiseen hallintaan voidaan kuitenkin liittää myös laadullisia näkökulmia. Eskola ja Suoranta (1998, 69) puhuvat triangulaatiosta, jolla he tarkoittavat erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Heidän mukaansa triangulaation käyttöä perustellaan muun muassa sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Denzinin ja Lincolnin (1987) mukaan triangulaation avulla voidaan ottaa huomioon useita näkökulmia, selvittää tutkimuksen tarkoitusta ja sillä voidaan varmentaa tehtyjen havaintojen toistettavuus tai tulokinta. Eskola ja Suoranta siteeraavat Denzinin tapaa erottaa neljä eri triangulaatiotyyliä. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useanlaisia aineistoja keskenään. Tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii usea tutkija. Voidaan olettaa, että eri näkemykset monipuolistavat tutkimusta sekä tarjoavat tavallista laajempia näkökulmia. Teoriatriangulaatiossa tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisilla teorioilla. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tarkastellaan useilla eri aineistonhankinta ja tutkimusmenetelmillä. Cohen ja Manion (1995, 236) mainitsevat vielä kaksi muuta Denzinin luokittelemaa triangulaatiomuotoa: aikatriangulaation ja tilatriangulaation. Aikatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että huomio kiinnitetään tutkimusprosessin ja tutkimuksen muuttujien poikki- ja pitkittäisleikkausaineiston käsittelyyn. Tilatriangulaatiolla tarkoitetaan taas sitä, että esimerkiksi paikallisten olojen tutkimisessa käytetään ristikkäisiä tutkimustekniikoita. Eskola ja Suoranta (1998, 71-72) pitävät menetelmätriangulaatiota ehkä mielenkiintoisimpana triangulaatiotapana. He herättävät kysymyksen siitä, voidaanko samassa tutkimuksessa yhdistää sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista menetelmää ja toteavat, että tällaisessa tapauksessa triangulaatio voi olla ongelmallinen menettelytapa niille tutkijoille, jotka haluavat säilyttää tutkimuksensa tieteenfilosofiset lähtökohdat yksiselitteisinä. Toisaalta he toteavat, että käytännön empiriatyön kannalta triangulaatio tuntuu hyvältä ja antoisalta idealta. Triangulaatiossa tärkeintä on se, että tutkija tietää mitä tekee, ja että hän osaa myös perustella tekemänsä ratkaisut. Silverman (2000, 11-12) on samoilla linjoilla puhuessaan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen häilyvistä rajoista. hänen mukaansa on oleellista, että molemmat tutkimusstrategiat täyttäisivät tietyt yhteiset tutkimuksen evaluaatiokriteerit, joista esimerkkinä hän mainitsee British Sociological Associationin Medical Sociology Groupin tekemän kymmenkohtaisen kriteeriluettelon.

Tässä tutkimuksessa tutkimusstrateginen lähestymistapa voidaan luokitella aineiston keruumenetelmien perusteella triangulatiiviseksi kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusstrategiaa yhdistäväksi lähestymistavaksi. Kyse on tällöin Denzinin luokituksen viitaten lähinnä menetelmä- ja aineistotriangulaatiosta. Tutkimuksen lähtökohdan strategian näkökulmasta luo kyselytutkimus, jonka sisältö täsmentyy haastattelujen avulla. Näiden kautta löydettiin vastaus ensimmäiseen tutkimusongelmaan. Kolmen toimintatutkimuksen avulla kerättiin tietoa muiden tutkimusongelmien ratkaisuihin.

## 5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmien valintaan ja tutkimusaineiston keruutapoihin triangulatiivisuus on vaikuttanut siten, että käytettävänä on ollut neljä eri menetelmää:

- kyselytutkimus,
- teemahaastattelu,
- osallistuva havainnointi ja
- kehittävä työntutkimus.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään sekä toimintakyselyä, haastatteluja ja toimintatutkimuksen eri menetelmiä.

Henkilöstön toimintakäsityksien selvittämisessä käytettiin kvantitatiivista strukturoitua kyselymenetelmää ja teemahaastatteluja. Johtotiimin käsitystä toiminnan kehittämistä tutkittiin johtotiimissä kehittävän työntutkimuksen menetelmällä. Osallistuva havainnointi oli leadership-tiimin ja almo-tiimien tutkimusmetodi.

Tutkimusongelmia on pyritty lähestymään monitahoisesti, jotta saataisiin selville myös tärkeimmät muutoksen kohteet ja muutosvälineet. Tämä tarkoitti deduktiivista ja induktiivista sekä osin myös abduktiivista lähtökohtaa (ks. Grönfors 1982). Deduktiiviselle lähestymistavalle on tyypillistä, että siinä tutkimuskohdetta lähestytään ennalta valitun viitekehyksen avulla ja kerätään tietoa esimerkiksi strukturoidulla kyselymenetelmällä. Tässä tutkimuksessa meneteltiin kyseisellä tavalla. Induktiivisessa lähestymistavassa kerättävä aineisto muodostaa tutkimuksen lähtökohdan (leadership-tiimi ja johtotiimi). Tyypillistä induktiivista lähestymistapaa kutsutaan fenomenografiaksi. Tällöin havainnointi tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. (Vrt. Strauss & Corbin 1990; Ulfens 1989.) Fenomenologisen ajattelun mukaan ihminen on vapaa antamaan merkityksiä tekemilleen havainnoille. Merkitykset ovat kyseessä olevan tutkimusajattelun varsinainen kohde. Deduktiivisen lähestymistavan rajoituksena on ennalta määritellyn teoreettisen viitekehyksen sitovuus. Vaikeudeksi muodostuu uuden, ennalta arvaamattoman tiedon tuottaminen tutkittavasta kohteesta. Induktiivisen lähestymistavan heikkoudeksi voi muodostua teorian ja yleistyksen tuottaminen, jolloin tutkimustulokset saattavat jäädä pelkän empiirisen aineiston jäsentämiseksi ja luokitteluksi samalla, kun yleistettävyyttä vaikeutuu. Ratkaisuksi induktion ja deduktion ongelmiin on tarjottu abduktiota. Sen mukaan uuden tieteellisen tiedon löytäminen on mahdollista silloin, kun jokin johtoajatus vie eteenpäin aineiston hankintaa. Se auttaa keskittämään havaintoja sellaisiin ilmiöihin, joiden uskotaan tuottavan uutta teoreettista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Näkökulma on ikään kuin vuorotellen aineistolähtöinen ja teorialähtöinen. Tässä tutkimuksessa johtoajatukseksi pidettiin toiminnan kehittämistä ja sopivien muutosvälineiden esiin saamista.

Koska tutkimus kohdistui toiminnan kehittämiseen, tutkijan oli ymmärrettävä syvällisesti muun muassa strategiatyöskentelyä, toimintakulttuuria ja toisaalta yksilötasolla ihmisen kompleksisuutta. Tällöin on tunnettava syvällisesti myös holistinen ihmiskäsitys (vrt. Rauhala 1990), joka merkitsee muun muassa sitä, että ihminen,

tässä lähinnä opettaja, on sosiaalinen, aktiivinen, itseohjautuva ja ajatteleva persoona. Opettaja ohjaa itseään eri tilanteissa oman ymmärryksensä kautta. Tässä tutkimuksessa on nähty tärkeäksi, että opettajia ja muuta henkilöstöä johdetaan kunnioittamalla henkilöstön omaa ajattelua, uskomuksia, arvoja ja näkemyksiä, jotka usein pohjautuvat itsenäisesti toimivan yksilön omaksumaan uskomusjärjestelmään. Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys asettaa myös vaateita ihmisten johtamisen alueella (vrt. Arvonen 1991; Bass 1990, 1998; Strömmer 1999).

Toisaalta toiminta-analyttinen tutkimusote edellyttää tutkijalta myös kokonaisvaltaista esiyymmärrystä koulun kehittämisestä. Tämä tarkoittaa, että tutkijalle on syntynyt selkeä näkemys opettajien, rehtorin, konsultin ja kouluttajien kokemuspiiristä (Määttä 1996, 126).

Deweylla (1991, 1-13) on ajatuksia reflektiivisen toiminnan ja rutiininomaisen toiminnan keskeisistä piirteistä. Rutiininomaista toimintaa ohjaavat traditiot, ulkoiset auktoriteetit ja ympäristön olosuhteet, kun vastaavasti reflektiiviseen toimintaan liittyy tiedon ja uskomusten huolellista pohdintaa. Olennaista on, mihin tieto tai uskomus perustuu ja mitä niiden noudattamisesta seuraa. Täten reflektointi merkitsee avarakatseisuutta, vastuuta, syvällistä ajattelua ja pohdintaa, siis laajempaa orientaatiota, ja edellyttää uusia taitoja, muun muassa tarkkaa havainnointia, pohdiskelevaa analysointia ja toimivia vuorovaikutustaitoja. Siksi toimintatutkimusotteen avulla tässä tutkimuksessa on pyritty vaikuttamaan koulun reaali maailmaan. Tavoitteena on ollut muuttaa toimintaa ja kehittää myös kohteena olevia ihmisten uskomuksia.

Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien tunnuspiirteenä voidaan pitää osallistumista. Toimintatutkimuksessa on tärkeää, että tutkijalla on todellisia konkreettisia kokemuksia siitä ilmiömaailmasta, jotta hän voi testata omia teoreettisia rakenteita ja mielikuvia vasten (Kangaslahti 1992, 70). Lisäksi toimintatutkimuksen menetelmien tulee muotoutua itse tiimitilanteissa tutkittavien ja tutkijan välillä. Tällöin tavoitteiden määrittely, käytettävät menetelmät, tutkittavien ja tutkijan roolit ja tehtävät sekä teoreettinen viitekehys ovat osa toimintatutkimuksen prosessia. Tässä tutkimuksessa on pyritty teorian ja käytännön yhdistämiseen (ks. Grönfors 1982, 121-122; Carr & Kemmis 1986, 165-166; Kurtakko 1989, 45-46).

Alasuutarin (1993, 41) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Näitä kahta tutkimuksen vaihetta voidaan nimittää havaintojen tuottamisen ja selittämisen vaiheiksi. Kvalitatiivinen tutkimusote tekee tarkastelusta monipuolisen. Sen avulla koottua aineisto voidaan kuvata monitasoisesti ja usein syvällisesti. Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla päästään esiin nousseiden ilmiöiden ydintiedon tulkintaan. Laadullinen tutkimus muodostuu aineiston näytteistä, kun taas lomaketutkimuksen kyselyaineisto koostuu ilmiöitä koskevista mittaustuloksista. Koska kvantitatiivisessa tutkimuksessa tietojen keruu keskittyy joihinkin tärkeiksi miellettyihin asioihin, tutkimuskohteessa voi siis olla erilaisia rakenteita ja prosesseja, joita mitataan vain osittain. Siten kvantitatiivinen aineisto on aina osaprojektio tutkimuksen kohteesta enemmän tai vähemmän abstraktisella tasolla kuvattuna. Kvantitatiivisen tutkimuksen peruskysymys on se, missä määrin tutkittavan ilmiön peruspiirteet ovat systemaattisesti mitattavissa tai missä määrin tutkittavista ilmiöistä voidaan eristää mitattavia osia. (Alkula ym. 1995, 20) Tämän tyyppisellä tutkimuksella voidaan kuvata ilmiön rakennetta eli sitä, millaisista osista se koostuu, löytyykö niistä jonkinlaista eri-

laisina riippuvuuksina ilmenevää systematiikkaa, millaisia yhteyksiä osien välillä on ja millaisia muutoksia tutkittavassa ilmiössä tapahtuu.

Edellä esitettyjen näkökulmien johdosta kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen käyttö oli suositeltavaa tässä tutkimuksessa. Tällöin yhden menetelmän vahvuuksia on voitu käyttää tukemaan toisen menetelmän heikkouksia. Eri menetelmien avulla saadun tiedon analysointi ja yhteen liittäminen on tässä tutkimuksessa ollut suuri haaste.

### 5.2.1 Kyselytutkimus

Kvantitatiivisella survey-kyselyllä (Alkula ym.1995, 20) tarkoitetaan etukäteen strukturoitua aineiston keruuta kysely- ja haastattelulomakkeiden avulla. Kyselyn perusedellytyksiä on niiden merkitysjärjestelmien riittävä ymmärtäminen ja vertailtavuus, joita tutkittava kohde ympäristöineen käyttää. Mittaaminen edellyttää mielekästä yhteyttä yhteisön omaan käsitteistöön, eli tutkijan on tunnettava kohteena oleva ilmiö hyvin, jotta hän ei joutuisi hakoteille. Kyselyn heikkoutena voidaan pitää alhaista vastaajamäärää, kirjallisen aineiston analysointimahdollisuuden rajallisuutta, vastaajien kontrollimahdollisuuden puutetta vastaustilanteessa, joustavuuden vähäisyyttä ja vaillinaisten vastausten esiintymistä.

Toisaalta kyselymenetelmän vahva puoli on erityisesti sen tehokkuus ja taloudellisuus silloin, kun kerätään tietoa suurten ihmismäärien toiminnasta, asenteista ja mielipiteistä. Kyselymenetelmällä säästetään muun muassa aikaa ja kustannuksia. Lisäksi se antaa vastaajalle anonymiteetin ja mahdollisuuden päättää vastausajankohdasta ja paikasta. Samalla hän voi eliminoida tutkijan vaikutuksen. Kirjalliset kysymykset ovat kaikille tutkittaville samanlaiset, so. identtiset. Kyselyn avulla tutkittavia on helpommin saatavissa. Kyselytutkimuksella on pitkälle kehittynyt kvantitatiivinen analyysiperinne. Kyselyä voidaan pitää kokonaisena tutkimustapana, ja tämä nähdä vahvuutena. Piirrettä on pidetty myös heikkoutena, kun kyseessä olevaa tutkimustapaa on arvosteltu. Tutkittavat saattavat jättää vastaamatta moniin kysymyksiin, tai tutkija ei ehkä tiedä vastaajan vastausajankohtaa. Lisäksi otoksen edustavuus saattaa olla heikko, tutkija ei voi analysoida spontaaneja vastauksia tai vastaajat käyttävät erilaista asteikkoa ja kaikkia vastaajia pidetään ikään kuin samanarvoisina. Lisäksi on vaikea ”tulkita ei osaa sanoa”-vastauksia. (Alkula., ym. 1995.)

Tässä tutkimuksessa kyselyn roolina oli paljastaa koko henkilöstön senhetkiset käsitykset toiminnan kehittämisestä ja kuvata käsitysten rakennetta.

#### Kyselytutkimuksen aineiston analyysi

Ensimmäisenä vaiheena käsityksien selvittämiseksi oli kehittää ja muokata mittari informaatiokelpoiseen muotoon. Kyselylomake laadittiin R-B-mallin pohjalta. Kysely sisälsi kysymyksiä R-B toimintamatriisin yhdeksältä osa-alueelta. Kysymykset muotoiltiin väittämiksi, joita oli yhteensä 49. Väittämät rakensi tutkimuksen kohteena oleva opettajatiimi, jonka kaikki jäsenet toimivat myös opinnäytetyön ohjaajina. Mittarin toimivuutta kokeiltiin koekyselyinä. Kyselyyn vastasi 40 opiskelijaa, jotka osallistuivat 13 opintoviikkoa kestäväan johtamismoduuliin. Näillä opiskelijoilla katsottiin olevan melko suuri intressi tutustua kyselyyn, koska he olivat vapaaehtoisesti valinneet johtamistaitojen opiskelun. Kaikki koekyselyn kohteena olleet opiskelijat vastasivat kyselyyn. Saadusta aineistosta laskettiin keski-

arvot, hajonnat ja muuttujien väliset korrelaatiot, ja se faktoroidiin muutosten tärkeyden että toteutumisen osalta. 49 väittämän faktorointi onnistui tyydyttävästi, ja Varimax-ratkaisun avulla muodostui kohtuullisia ryväksiä. Mittaria voitiin käyttää sellaisenaan.

Toisena vaiheena, kun kysely oli taltioitu, tutkimusaineistosta laskettiin muuttujien keskiarvot ja hajonnat osiomasolla sekä tärkeyden että toteutumisen osalta. Kysely kohdistui 116 henkilöön. Vastauksia saatiin tietojenkäsittelyn koulutusohjelmasta (TIKO) 22, sihteerityön koulutusohjelmasta (SIHKO) 13, talouden ja hallinnon koulutusohjelmasta (TALKO) 44 ja muista tukiyksiköistä 7. Vastaajista talkolaisia oli 51,6 %. Vastausprosentti oli 57 %. Vähiten vastauksia saatiin SIHKO:sta, mikä saattoi johtua maantieteellisestä etäisyydestä. Aineistosta laskettiin muuttujien väliset korrelaatiot. Tässä vaiheessa tarkasteltiin tärkeyden kannalta olennaisimpien muuttujien tasoa ja toisaalta toteutumisen kannalta merkittävien muuttujien tasokeskiarvoja ja hajontoja.

Tasotarkastelun jälkeen ryhdyttiin jäsentämään mittarin osioaluetta ryväksiin faktorianalyysin avulla. Faktorianalyysi suoritettiin pääakseliratkaisuna ja Varimax-rotatona. Aineistossa oli muutosten tärkeyttä mitattaessa yhdeksän sellaista pääkomponenttia, joiden ominaisarvo oli  $>1$  ja muutosten toteutumisen osalta näitä oli kolmetoista. Kaiserin säännön mukaan ensin kokeiltiin yhdeksän faktorin ratkaisua tärkeyden osalta ja kolmetoista faktorin ratkaisua toteutumisen osalta. Yhdeksän faktorin, samoin kolmetoista faktorin, ratkaisussa syntyi epäselviä ulottuvuuksia. Lataukset hajosivat eivätkä tuottaneet selkeitä ratkaisuja. Samoin kävi neljän ja kuuden faktorin ratkaisuisissa. Mainituilla ratkaisuilla ei saatu esille selkeitä ryväksiä. Kaiser (1987, 55) arvioi ali- ja ylifaktoroinnin tuottavan todennäköisesti virheellisen ratkaisun, kun taas Cattell (1978) arvioi alifaktoroinnin nimenomaan tuottavan virheellisen ratkaisun. Viiden faktorin ratkaisussa faktoreille latautuneet muuttujat olivat sisällöllisesti mielekkäitä. Cattellin mukaan etsittiin sellainen ominaisarvojen katkaisupiste, jossa ominaisarvo oli vähintään yhtä suuri kuin yksi ja jossa ei tapahtunut enää merkittävästi muutoksia ominaisarvoissa (ks. Norusis 1993, 131-132). Viiden faktorin ratkaisu osoittautui parhaimmaksi, vaikka viides faktori oli melko heikko. Faktori liittyy kuitenkin tavoitteeseen ja on teoreettisesti tärkeä toimintaa ohjaava lähtökohta. Tätä pidettiin yhtenä perustana, eikä sitä haluttu jättää pois. Myös R-B-mallissa tavoitteilla oli korkea merkitys. Syynä faktorin heikkouteen saattoi olla myös se, että tavoitekysymyksiä mittarissa ei ollut juuri nimeksikään. Ilmiön monitahoisuus mittauskohteena asettaa suuria vaatimuksia mittarille Tuloksena ei aina synny selkeää toiminnan kehittämisen rakennetta kompleksisissa ilmiöissä, joissa on useita muuttujia. Vastaajille laskettiin kunkin faktorin voimakkuutta ilmentävät arvot siten, että summapistemäärät muodostettiin faktoreittain niistä osioista, joiden latausten itseisarvo oli vähintään .500. Negatiivisesti latautuneiden osioiden pistemäärät käännettiin.

Koska faktoroinnissa havaittiin, että tärkeyttä mitattaessa faktorit korreloivat keskenään varsin korkeasti, Varimax-ratkaisusta edettiin vinokulmaiseen Promax-ratkaisuun (liite 4). Tämä vinorotatioratkaisu ryhmitteli muuttujat selvemiksi ryväksiksi kuin Varimax-menettely. Kyseisellä ratkaisulla analyysi suoritettiin kummankin mittauskohteen osalta erikseen, jotta muutoksen tärkeyden ja toteutumisen ulottuvuuksia voitaisiin toisaalta analysoida erikseen ja toisaalta verrata keskenään.



Viimeisenä vaiheena analysoitiin toisen asteen faktorianalyysistä saadut faktori-muuttujat lähtökohtana muutoksen tärkeyden ja toteutumisen viiden faktorin Pro-max-ratkaisut. Tällä faktorianalyysillä haluttiin tutkia sitä, miten faktorirakenteet ja vastinfaktorit liittyivät toisiinsa.

Lopuksi analysoituja tuloksia tarkasteltiin tutkimuksen viitekehityksessä esitetyn kehikon pohjalta. Menetelmänä oli kysymysten avulla selvittää, mitkä toiminnan osa-alueet nousivat esille ja mihin tutkimuksen viitekehityksen soluun esiin nousseet käsitykset mahdollisesti liittyivät.

Yksisuuntaisella varianssianalyysillä tehtiin vertailuja ja testattiin muutosten tärkeyden ja toteutumisen faktorien välisiä eroja sekä taustamuuttujien eli iän, sukupuolen, palveluvuosien, tiimijäsenyyden ja oman opetusalueen merkitystä.

### 5.2.2 Teemahaastattelut

Tässä tutkimuksessa on lähdetty siitä, että toimintakyselyllä hahmotettiin tutkittavaa ilmiötä kokonaisuutena ja että haastatteluilla ja toimintatutkimuksella monipuolistettiin saatua kuvaa seuraamalla muutosprosesseja todellisissa tilanteissa. Silloin voidaan tässä puhua tapaustutkimuksesta, jossa on yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista (Hirsjärvi ym. 1997). Tässä tapaustutkimuksessa oli monta tiedonhankintatapaa ja tarkastelussa oli mukana monentasoisia analyyseja (vrt. Yin 1984). Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle kokonaiskäsityksistä ja erittelemällä esiin nousseet käsitykset sisällöllisesti laadullisen tutkimuksen kautta.

Opiskelijoiden, opettajien ja esimiesten näkemyksiä arkitodellisuudesta pyrittiin selvittämään haastattelujen avulla. Tutkimuksen yhdeksän haastattelua kytkettiin tutkimusviitekehitykseen valitsemalla haastattelun teemat aihepiireittäin organisaatio-, prosessi- ja toimijatasolta (liite 2). Tämäntyyppisen haastattelun etuina ovat muun muassa. joustavuus ja kaikkien haastateltavien kahdenkeskinen dialogimahdollisuus sekä toisaalta nonverbaalisen käyttäytymisen havainnointi. Haastattelutilanne on kohtuudella kontrolloitavissa ja valittavat haastatteluteemat ja haastattelun kulku ennakoitavissa ja muutettavissa haastattelun aikana. Spontaanit vastaukset voidaan kirjata ja tutkija voi keskittyä yhteen henkilöön kerralla. Kaikkia teemoja on mahdollista käsitellä ja itse haastattelun voi nauhoittaa tai videoida ja katsella uudelleen.

Tiedonmuodostus haastattelun avulla on aina subjektiivista, ja tulosten purku edellyttää huolellista analysointia ja vie usein paljon aikaa. Myös haastattelijasta johtuvat virheet ovat mahdollisia muun muassa omien subjektiivisten mieltymysten esiin tuomien arvostuksien ja ennakoasenteiden vuoksi. Haastateltavat saattavat taas peitellä todellisuutta, koska he eivät voi esiintyä anonyymeina ja saattavat aristella ja olla vastauksiensa osalta varsin varovaisia. Joskus myös haastateltavien saavutettavuus on vaikeaa.

Luottamus on tutkimushaastattelun avainkysymys. Haastattelun anti, tulos on välittömästi riippuvainen siitä, saavuttaako haastateltava luottamuksen. Haastattelija ei ole mikään passiivinen, merkityksetön välikappale, vaan osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 94). Teemahaastattelu sopii tutkimusmetodiksi silloin, kun halutaan yksilöllisiä tulkintoja määräytyistä teemoista, tiedon-

muodostus hyväksytään subjektiivisena ja teemojen sisällöt vaativat analysoituja tietoja. Näin suoritettujen teemahaastattelujen toivotaan selittävää tietoa kyselytutkimuksen rinnalle. (Vrt. Bryman 1989; Jyrinki 1990; Cohen & Manion 1994; Hirsjärvi & Hurme 1995.)

Haastatteluaineiston analyysi:

Haastatteluaineistoa tarkasteltiin ja analysoitiin tutkimuksen viitekehukseen kirjattujen teemojen pohjalta (liite 2). Teemat olivat osin samoja kuin kyselyssä, ja ne oli johdettu ja R-B-mallin yhdeksästä solusta. Haastatteluanalyysi oli kolmevaiheinen:

Ensimmäiseksi haastattelun aikana jokainen yksittäinen haastattelun tulos kirjattiin teemana muistiin. Tämän jälkeen videon katselun avulla tarkistettiin esiin nousseet keskeiset asiat. Sitten kirjoitettiin teemoittain tarkka päiväkirja.

Toiseksi tutkija katsoi haastateltavista tehdyt videot uudelleen ja kirjasi teemoittain ne asiakokonaisuudet, jotka nousivat toistuvasti esille. Myös eritasoiset merkitykset otettiin huomioon liittämällä ne niihin yhteyksiin, joissa ne ilmaistiin. Näin pyrittiin ymmärtämään haastateltavien subjektiivista merkityksenantoa. Teemakysymyksen sisältö yhdistettiin tutkimusongelmaan, pitäen mielessä ongelmaan liittyvät, esille nousseet käsitykset. Käsitykset liitettiin niihin yhteyksiin, joissa ne ilmaistiin. Tämän jälkeen jokaisesta haastattelusta tehtiin yksilökohtainen teemoittainen yhteenveto siten, että sekä merkitysnäkökulma että esiintymisten lukuisuus otettiin huomioon. Yksilökohtaisesti kirjattujen haastattelutuloksien sisällöt tarkistettiin haastateltavien kanssa erikseen, ja jokaisella haastateltavalla oli mahdollisuus käydä läpi omasta haastattelusta tehty yhteenveto ja katsoa videolta oma haastattelu. Näin pystyttiin pelkistämään olennainen sisältö yksilötasolla.

Kolmanneksi yksilökohtaisia tuloksia tarkasteltiin kokonaistulokseksi yhdistettynä tutkimuksen viitekehystä vasten. Saatua tulosta arvioitiin sisällön osalta haastateltavien kanssa yhteisessä ryhmäkeskustelussa. Tässä vaiheessa poimittiin teemoittain esiin haastateltavien merkityksellisinä pitämät asiat. Näin teemoittelun avulla pyrittiin tiukkaan sisältöaineiston yhdistämiseen.

Aineiston analysointi tapahtui siten, että tutkija teemoitteli videoidut haastattelut seuraaviksi teemoiksi: viihtyminen koulussa, ihmis- ja oppimiskäsitys, strateginen suunnitelma, suunnittelu organisaatio-, prosessi- ja toimijatasolla, johtamismoduuliin toimivuus, oma työ, työyhteisön johtaminen eri tasoilla sekä muutostarpeet ja niihin vaikuttavat tekijät (liite 2).

Tutkijan apuvälineenä analyysissa toimi tutkimuksen viitekehys. Eri teemojen käsitteilyssä esiin nousseet asiat analysoitiin senhetkisen toteutumisen näkökulmasta. Kysymys kuuluu: miten haastateltava koki koko koulun nykytilan ja miksi? Miksi-analyysi nosti esille perustelut ja haastateltavan painottamat merkitykset eri teemoista. Lisäksi haastattelunauhan katselemisen jälkeen tutkija kirjasi miksi-analyysin tulokset yhteenvetona ja kävi ne läpi haastateltavan kanssa. tarkistuskeskusteluna. Näin analyysin tulos täsmentyi itse asiassa kolmen eri vaiheen avulla. Se, miksi haastattelussa kysyttiin myös viihtyvyyttä, ihmiskäsitystä ja oppikäsitystä, joka ei sisältynyt tutkimuksen viitekehukseen, johtui siitä, että haluttiin saada selville se, mihin perususkomuksiin haastateltavien näkemykset toiminnan nykytilasta pohjautuivat. Näistä tehtiin yhteenvetokeskustelun tavoin sisältöerittely.

Teemahaastattelu valittiin yhdeksi tiedonkeruutavaksi juuri sen vuoksi, että teemat löydettiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen avulla. Haastattelun kautta saatiin tuoretta ajankohtaista tietoa hyvin kontrolloiduissa olosuhteissa. Samalla varmistettiin, että kaikkiin teemoihin tuli vastaukset. Kysely, joka koski samoja teemoja, täydentyi ja rikastui haastattelujen avulla. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy lomittumisena toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 176).

Haastateltavien merkityksellisinä pitämät asiat jaoteltiin tutkimuksen viitekehyksen pohjalta. Teemoittelun avulla pyrittiin tiukkaan sisältöaineiston ja tutkimusviitekehyksen yhdistämiseen.

### 5.2.3 Toimintatutkimus

Action research eli toimintatutkimus luetaan laadullisiin tutkimusmenetelmiin. Sen avulla puututaan todellisiin elämän tapahtumiin. Toimintatutkimuksen painopisteenä ei ole niinkään saada yleistettävää tietoa, vaan täsmällistä tietoa tiettyä tilannetta ja tarkoitusta varten. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on kehittää uusia taitoja tai uutta lähestymistapaa johonkin tiettyyn asiaan sekä ratkaista ongelmia, joilla on suora yhteys johonkin käytännölliseen toimintaan. Eskolan ja Suorannan (1998, 128) mukaan toimintatutkimus on yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tavalla tai toisella pyritään vaikuttamaan tutkimuskohteeseen, tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio. Ebbut (1985, 170) määrittelee toimintatutkimuksen ryhmien ja yksilöiden systemaattiseksi tutkimukseksi niistä toimenpiteistä, joilla he muuttavat ja kehittävät kohteena olevaa käytäntöä ja keinoja Näin he itse reagoivat toimenpiteiden vaikutuksiin. Cohen ja Mannon (194, 186) näkevät, että toimintatutkimukselle on tyypillistä tilannesidonnaisuus sekä ongelman määrittely ja ratkaiseminen tilannekontekstissa. Heidän mukaansa toimintatutkimus määritellään perinteisesti tavoitteellisen vaikuttamisen eli intervention vaikutusten tutkimukseksi, joka tapahtuu määritellyissä olosuhteissa todellisessa maailmassa. Syrjälän ym. (1994, 31) mukaan toimintatutkimus ei kuitenkaan ole mikään yhtenäinen tutkimustraditio, joka voitaisiin selkeästi erottaa muista laadullisen tutkimuksen suuntauksista. Toimintatutkimuksen erityispiirteiden perusteella sitä voidaan pitää arkielämään liittyvänä tieteellisenä toimintana ja ammatillisena oppimisprosessina.

Toimintatutkimuksessa ei ajatella perinteiseen tapaan, että tutkijoiden läsnäolo tai toiminta olisivat virhelähteitä. Lähtökohtana on ennemminkin se, että tutkimus saa aikaan aina jonkinlaista liikettä toimintakohteessa. Toimintatutkimuksen periaatteena on eksplisiittisesti synnyttää tai kiihdyttää liikettä siten, että tutkimuskohteena on yhteisön tai ilmiön dynamiikka. Toimintatutkimus on kehittynyt Syrjälän ym. (1994, 26-30) mukaan toisaalta angloamerikkalaisen perinteen mukaisesti ja toisaalta itsellisen kehityksen seurauksena saksalaisella kielialueella. Angloamerikkalaisen toimintatutkimusperinteen idea liitetään usein John Deweyhin ja Kurt Lewiniin. Lewinin kirjoitusten perusteella voidaan nostaa esiin nykyisen toimintatutkimuksen kolme keskeistä piirrettä: yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus ja teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne. Saksalaisella kielialueella toimintatutkimus on kehittynyt varsin itsenäisesti ja se on ollut kiinteässä yhteydessä alueen ideologiisiin, kulttuurisiin ja poliittisiin konteksteihin. Tällaisen perinteen mukaisesti toimintatutkimus on tutkittavien spesifiä tiedettä, jossa edetään käytännön toimin-

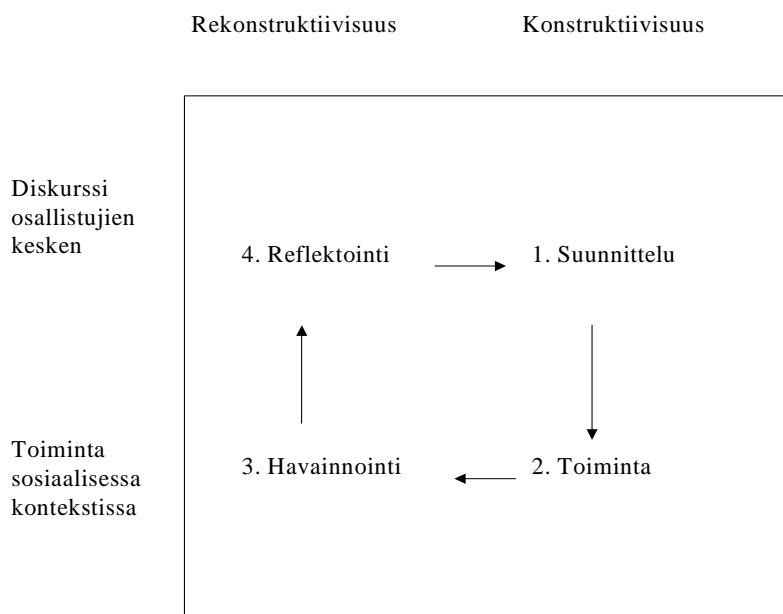
nan ja teoreettisen pohdinnan vuorotellessa. Reflektion avulla tutkijat auttavat osallistujia löytämään uusia mahdollisuuksia elämälleen ja toiminnalleen sekä paljastamaan yksilöiden ja yhteisöjen muutosesteitä. Tavallisesti toimintatutkimus etenee vaiheittain niin, että aluksi kartoitetaan vallitseva lähtötilanne ja siinä esiintyvät ratkaisua vaativat ongelmat. Tämän jälkeen muotoillaan yhdessä kohteen toimijoiden kanssa uusi toimintatapa, jota sovelletaan käytäntöön joko suppeasti tai laajasti. Tutkijat ovat enemmän tai vähemmän aktiivisesti mukana ratkomassa uuden toimintatavan omaksumisen myötä esiin nousevia ongelmia. Kokemusten kertyessä pyritään arvioimaan, onko uudella toimintatavalla pystytty aikaansaamaan tavoitteeksi asetettuja muutoksia. Anttila (1998), Syrjälä ym. (1998, 39-49), 322) ja Suojanen (1992, 40) luokittelevat toimintatutkimuksen (taulukko 5) vaiheet seuraavasti:

Taulukko 5. Toimintatutkimuksen vaiheet (Marjakangas 2004)

Anttila	Suojanen	Syrjälä ym.
Ongelman määrittely ja tavoitteiden asettaminen	Tilanteen analysointi	Idean löytäminen ja selkeyttäminen
Katsaus kirjallisuuteen tai muuhun lähdemateriaaliin	Tietojen hankinta	Toiminnan suunnittelu
Testattavien ongelmien määrittely selvästi, tarkasti ja käytännöllisesti	Käsitteiden muodostaminen	Toiminta ja tarkkailu
Toimintatutkimuksen asetelma	Toimenpiteiden suunnittelu	Aineiston analyysi ja tulkinta
Arviointikriteerien ja mittausmenetelmien määrittely	Toteuttaminen	Aineiston validointi ja arviointi
Kootun tietoaineksen analysointi ja tulosten arviointi	Lisätietojen hankkiminen	Raportointi, toiminnan kehittäminen, arviointi

Taulukosta on nähtävissä, että toimintatutkimuksen eri vaiheet voidaan käsittää hieman eri sisätoisinä ja vaiheet voivat olla myös eri järjestyksessä. Carr ja Kemmis (1986, 186) esittävät ehkä pelkistetyimmän mallin toimintatutkimuksen vaiheista (kuvio 21). He näkevät, että toimintatutkimuksen reunaehtoina toisaalta osallistujien välisen diskurssin ja käytännön toiminnan sosiaalisessa kontekstissa ja toisaalta konstruktivisuuden ja rekonstruktivisuuden. Kyseisten reunaehtojen sisällä toimintatutkimus etenee nelivaiheisena spiraalina suunnitelmasta toimintaan ja

havainnoinnista reflektointiin ja reflektoinnista takaisin suunnittelun kautta uudelle kierrokselle.



Kuvio 22. Toimintatutkimuksen vaiheistus (Carr & Kemmis, 1986).

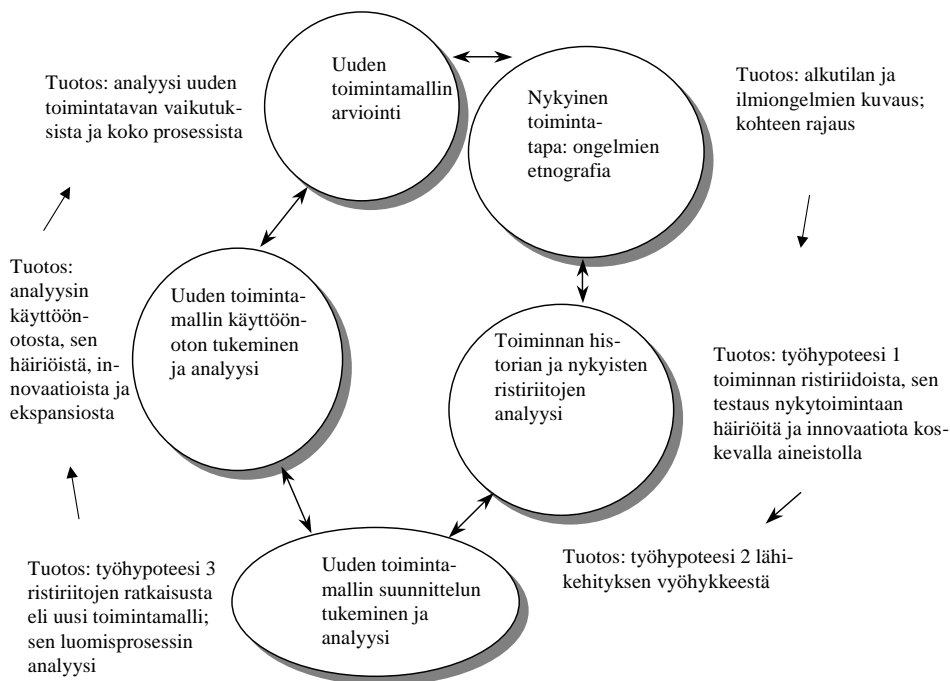
#### Johtotiimin tutkimusmenetelmä

Johtotiimin osalta kysymyksessä oli laadullinen tutkimusote, lähinnä interventio. Metodilla tarkoitetaan tavoitteellista vaikuttamista muutokseen eli asioihin puuttumista (Whyte 1984; Trist 1981; Argyris 1964; Lewin 1951;1948). Tässä tutkimuksessa oli myös tärkeää tietää, mitä tutkimuksen kohteena olevat esimiehet ajattelivat heihin kohdistuvista odotuksista ja muutospaineista, jotka liittyivät toiminnan kehittämiseen. Olennaista toimintatutkimukselle on se, että ei tiedetä etukäteen muutoksen luonnetta. Tämä merkitsee, että muutokset ja niiden dynaamisuus ovat vaikeasti ennustettavissa, mutta se, mikä on tärkeää, todennäköisesti muuttuu. Kyseisellä interventiolla haluttiin vaikuttaa kohteeseen, joka käsiteltävänä olevassa tutkimuksen osassa oli johtotiimi, arvoajatteluun ja käsityksiin Helian toiminnan kehittämisestä. Kysymyksessä oli pääosin osallistuva toimintatutkimus (ks. Argyris 1993; Whyte 1984). Tällaiselle tutkimukselle on ominaista eri osapuolten ja organisaatiotasojen ottaminen mukaan alusta alkaen aktiivisina toimijoina. Tärkeää on kontekstin ja annettujen reunaehtojen kyseenalaistaminen ja muuttaminen (Raustevon Wright 1995). Tämän tutkimuksen näkökulmasta reunaehtoja olivat lähinnä ammattikorkeakouluun liittyvät lait ja asetukset, koulun strategiasuunnitelma, senhetkiset käsitykset toiminnasta ja eri opetusohjelmia ohjaavat toimintakulttuurit sekä niihin liittyvät erilaiset toimintatavat.

Kehittävä työntutkimus on toimintatutkimuksen yksi muoto (Engeström 1995; 1987; Miettinen 1993). Kehittävää työntutkimusta voidaan luonnehtia muutosorientoituneeksi tai dynaamiseksi kontekstualismiksi. Yksilö kehittyy ja oppii osallistuessaan kokonaistoiminnan kehityksen analysointiin (historiallinen perspektiivi)

sekä työvälineiden, yhteistyömuotojen ja sääntöjen muuttamiseen ja kehittämiseen. Suhde yksilön ja kontekstin välillä ei ole deterministinen (sisäistäminen ja uudelleen tuottaminen) eikä voluntaristinen (vaihtoehtoiset arvot ja paremmat tavoitteet). Yksilön ja työyhteisön mahdollisuus kontekstin muuttamiseen ankkuroidaan toiminnan historialliseen kehitykseen ja kehkeytyneiden ristiriitojen analysointiin kontekstin uudelleen muotoilemiseksi (Miettinen 1993, 16).

Valitun kehittävän työntutkimusmetodin tuli lisätä Heliassa johdon ymmärrystä kehittämistyöstä. Eteneminen tapahtui vaiheittain ja sovitun etenemismallin mukaan ulkopuolisen konsultin johtaessa istuntoja. Seuraavaksi kuvataan (kuvio 22) johtotiimin istunnoissa esitetty ja käytetty perusmalli, jota tutkija on mukailnut. Lähestymistavan vahvuuksina voidaan pitää mahdollisuutta päästä sisälle työyhteisön historiaan ja sosiaaliseen todellisuuteen sekä parantaa tarvittavan tiedon kartuttamismahdollisuutta tutkimuksen kuluessa. Lisäksi tutkimustietoa voidaan analysoida koetulla mallilla ja tieto syntyy puhtaasti toimijoiden ansiosta. Toimijat voivat oppia koko ajan uutta, koska käytössä on kaksisilmukkainen, kyseenalaistava oppiminen (vrt. Argyris 1993).



Kuvio 23 Kehittävän työntutkimuksen malli (Engeström 1995, 128).

Metodin heikkoutena voidaan pitää analyysimallin rajallisuutta, eli se ei johda suoraan tutkimaan ja refleктоimaan itse toimijoiden sosiaalista prosessia ja se pyrkii toimimaan järkitasolla, mikä toisaalta voi olla eduksi. Hankalat ja vaikeat asiat saattavat jäädä käsittelemättä, esimerkiksi toimijoiden arvot, asenteet ja uskomukset ja niiden sijasta esille nousevat ”vaarattomat”, helpommin käsiteltävät asiakokoukset. Lisäksi vuorovaikutuksessa esiintyy lukuisia erilaisia häiriöitä ja ennakkonäkemykset saattavat ohjata liikaa muutosprosessia ja jopa laadittu käsikir-

joitus voi ohjata hypoteesinomaisesti tutkimusta. Toimijat välttelevät itsensä reflektointia, koska malli ei ohjaa suoraan siihen ja näin itse prosessi ei pääse kiinni toimijoiden uskomusjärjestelmään, ellei harjoiteta riittävän voimaperäistä palaute-toimintaa. Menetelmä asettaa suuret vaatimukset tutkimusprosessin ohjaajalle. Kun on kysymys jonkin ryhmän muutosprosessista, ryhmän ohjaajan on oltava korkean tason ammattilainen.

Kehittävä työntutkimus ei ole vielä käsitellyt systemaattisesti toiminnan muutoksia vastustavia uskomus- ja merkitysjärjestelmiä (Miettinen 1993, 15-16), siis lähinnä toisen asteen muutoksia. Tämän vuoksi lähestymistapaa tulee mahdollisesti täydentää uusilla lähestymistavoilla.

### Johtotiimin aineiston analysointi

Varsinaisena aineistokeruukontekstina oli johtotiimin kehittävän työntutkimuksen muutoslaboratorio. Tämä menettely valittiin sen vuoksi, että voitaisiin tuoda esille konkreettiset käytännön työtä estävät tekijät. Muutosmallilla voidaan kuvata muun muassa organisaatiotason toimintoja, systeemejä ja johtamiseen liittyviä aktiiviteetteja sekä prosessitason tavoitteita ja operatiivisia toimenpiteitä.

Ensimmäiseksi analysoitiin nykyinen toimintatapa ja sen jälkeen hahmoteltiin ja analysoitiin toiminnan historia ja nykyiset ristiriidat. Tämän jälkeen suunniteltiin uusi toimintamalli sekä luotiin analyysin perusteella uudet muutoksen hallintaan soveltuvat muutosvälineet. Sitten arvioitiin uusien muutosvälineiden tärkeyttä ja vaikutuksia.

Mallin avulla haluttiin rakentaa hyvät kommunikaatioyhteydet johtotiimien jäsenten välille ja samalla myös koko organisaation eri koulutusohjelmien ja tiimien välille. Johtotiimin jäsenet analysoivat keskinäistä vuorovaikutusta ja tekivät siitä tyytittelyn. Käytäntö korosti nimenomaan prosessitason operatiivista toimintaa.

Johtotiimi tutki omaa toimintaansa muutoslaboratoriota hyväksi käyttäen. Perusideana oli koota tietoaineistoa seuraavasti:

-Miten oppilaitosten toimintakäytännöt ovat kehittyneet nykyiseen muotoon?

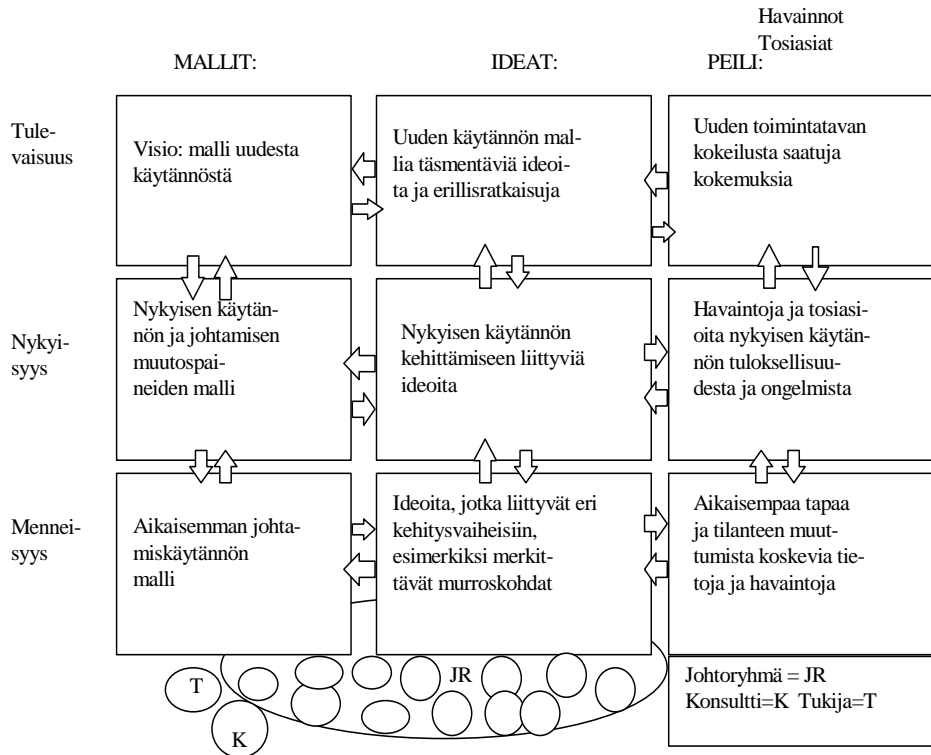
-Mitkä ovat tällä hetkellä johtamistyön keskeiset ongelmat?

-Millainen voisi olla uusi käytäntö, jotta nykyiset ongelmat saataisiin paremmin hallintaan?

Seinätaulumenettelyn avulla (ks. kuvio 23) kerättiin jäseneltyä tietoa 2-4 tunnin istunnoissa. Seinätaulun PEILI-osaan kirjattiin havaintoja ja tosiasioita eli se, miten toiminta sujui. Siihen kirjattiin aiemmat johtamistavat ja muuttumisesta kertovia tietoja sekä nykyisistä käytäntöjä koskevia havaintoja ja tosiasioita. Prosessin lopussa oli tavoitteena kuvata myös uudesta toimintatavasta saatavat kokemukset.

IDEAT, TULKINNAT -osaan tuotettiin ideoita, jotka liittyivät eri kehitysvaiheisiin sekä nykyisen käytännön kehittämiseen, samoin uutta toimintamallia täsmentäviä ideoita.

MALLIT-osaan, joka koskee pelkistettyjä kuvauksia ja vaihtoehtoja, on kuvattu sekä menneisyyden, nykyisyyden että tulevaisuuden näkökulmasta aikaisempia malleja.



Kuvio 24. Muutoslaboratoriomalli (Virkkunen 1996).

Käytetyn muutosmallin avulla pyrittiin kuvaamaan silloinen tilanne ja hakemaan siihen ratkaisuja toiminnan kehittämiseksi. Johtotiimi analysoi myös Helian historiaa ja sosiaalista todellisuutta ja pyrki ensimmäisissä istunnoissaan kartuttamaan tietoja vallitsevista toimintakäytännöistä voidakseen luoda uusia muutosvälineitä ja suunnitelmia.

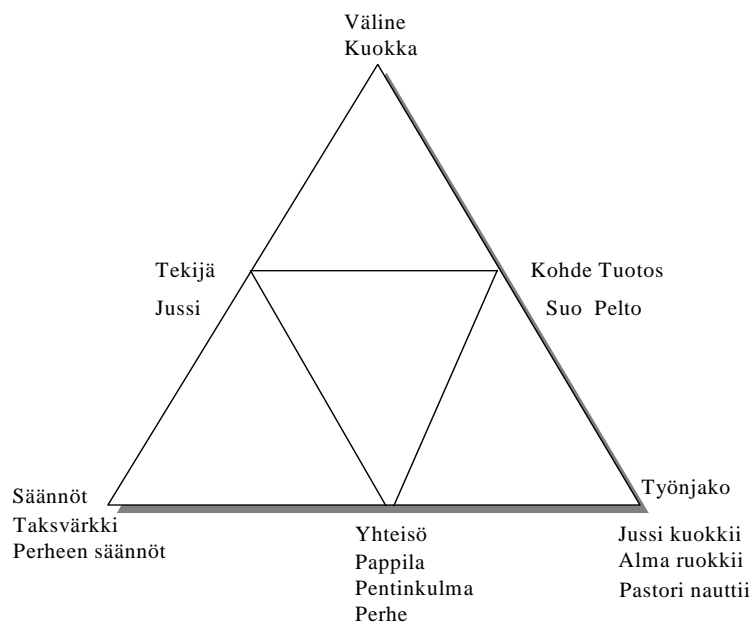
Laboratoriomallissa käytettiin taulumestaria, jona aluksi toimi konsultti. Johtotiimi sopi kirjaamisen menettelyn ja päätti kierrättää taulumestaria. Jokaisesta istunnosta tehtiin dokumentti. Ensimmäisestä kerrasta sen teki johtotiimin sihteeri. Toisessa istunnossa päätettiin, että tutkija pitää päiväkirjaa, joka on samalla johtotiimin muistio kokouksista.

Toisena käytäntöjen kehittämisen analyysivälineenä johtotiimi käytti työntutkimuksen rakentamismallia. Käyttämänsä mallin avulla johtotiimi pyrki kartoittamaan toimintaa haittaavat ongelmat. Malli kuvataan Täällä pohjantähden romaanin antamana esimerkkinä (kuviokuva 24):

1. kohde: minkä ilmiön/asian, millaisten tapausten ja aineiston työstämiseen tekijä osallistuu? (Tekijä Jussi, kohde suo)



2. tuotos: millaiseksi tekijä pyrkii ilmiötä/asiaa/aineistoa muuttamaan, mihin hän työssään pyrkii, mitä tuottaa, mitä saa aikaan? (Pelto)
3. väline: millaisilla käytännön työvälineillä ja ajatusmalleilla tekijä saa tietoa kohteesta, muodostaa kuvan kohteen tilasta ja pyrkii vaikuttamaan siihen? (Kuokka, seiväs, lapio ym.)
4. yhteisö: ketkä osallistuvat kohteen kanssa saman kohteen käsittelyyn? (Pappila, Pentinkulma, perhe)
5. säännöt: mitkä säännöt ja periaatteet säätelevät yhteisön jäsenten toimintaa? (Taksvärkki, perhesäännöt)
6. työnjako: millä perusteilla ratkaistaan, kenelle yhteisön jäsenistä mikin tehtävä kuuluu tai kuka minkin asian ratkaisee? (Jussi kuokkii, pastori nauttii).



Kuvio 25. Muutosmalliesimerkki (Virkkunen 1996).

Johtotiimin työskentelyn alkuvaiheessa kaikilla jäsenillä oli suhteellisen vakiintunut toimintatapa, joka perustui henkilön aikaisempaan oman kouluorganisaation ja kantaoppilaitosten kulttuuriin (vrt. Engeström 1995, 88).

Kolmantena analyysivälineenä johtotiimi käytti vuorovaikutuserittelyä tekemällä tyypittelyn (vrt. Engeström 1992; 1994): koordinaatio, kooperaatio ja kommunikaatio. Engeström kutsuu itsestään selvänä pidettyä kaavaa noudattavaa vuorovaikutuksen virtaa koordinaatioksi. Kyse on siitä, että jokainen osallistuja keskittyy oman näkökulmansa esittämiseen. Tällöin tiimiä ohjaa julkilausumaton, äänetön käsikirjoitus. Kooperaatiossa osanottajat kohdistavat huomionsa yhteiseen ongelmaan yrittäen jäsentää ja ratkaista sen yhteisesti hyväksytyllä tavalla. Kommunikaatiossa yhteisen kohteen lisäksi osanottajat erittelevät ja arvioivat omaa toiminta-

taansa siis sekä kohdetta että käsikirjoitusta, joita pyritään arvioimaan ja kehittämään uudelleen. Näitä vuorovaikutuksen tyyppisiä analysoitiin seuraavien käsitteiden ja kysymysten avulla:

1) Käsittelikö tiimi sitä kohdetta, jota oli tarkoitus käsitellä? Pureuduttiinko varsinaiseen kohteeseen vai muodostuiko toiminnan aikana korvikekohteita? Jos kokouksessa muodostui yhteinen korvikekohde, saattoiko se johtaa näennäiskooperaatioon?

2) Mitä ääniä keskustelussa kuului? Ääni ilmensi puhujan näkökulmaa, pyrkimyksiä ja maailmankuvaa ja heijastui puhujan sosiaalisesta kielestä ja kulttuurista, johon hän oli samaistunut.

3) Millainen käsikirjoitus oli ja kenen? Käsikirjoitus on vuorovaikutuksen etenemistä ohjaava julkilausuttu tai julkilausumaton suunnitelma tai säännöstö, joka vaikuttaa tapahtumien kulkuun ja etenemiseen.

4) Esiintyikö keskusteluissa häiriöitä ja katkoksia? Olivatko häiriöt näkyviä poikkeamia käsikirjoituksesta, vai syntyikö osanottajien toiminnassa, puheessa ja ajattelussa dilemmoja eli ristiriitaisuuksia?

5) Esiintyikö keskusteluissa innovaatioita, uusia ratkaisuja, jotka vaikuttivat työhön kokousten ulkopuolella? Innovaatiot ovat enemmän ja vähemmän tietoisia aloitteita, jotka ylittävät käsikirjoituksen rajat ja luovat uudenlaista keskustelua.

6) Millainen oli vuorovaikutuksen laatu? Oliko se koordinaatiota, kooperaatiota vai kommunikaatiota?

Edellä esitettyjä ongelmia analysoimalla pelkistettiin johtotiimin esiintuomat uudet innovaatiot ja ratkaisut, jotka koskivat koko organisaation, tiimitoiminnan ja toimijatason käytäntöjä.

Johtotiimin sisäinen kehitysprosessi pääsi alkuun lokakuussa 1995 ja jatkui koko tutkimuksen ajan. Oppilaitosten historiankuvaukset (johtotiimin päiväkirja) ja muutoslaboratorioprosessi osoittivat sen, että jäsenillä syntyi viimeistään tuolloin ymmärrys ja osin yhteinen käsitys siitä, että eri oppilaitoskulttuurien jatkaminen sellaisenaan olisi ollut varsin epäviisasta. Se ei olisi edistänyt uuden Helian kehittämistä, ja toisaalta haluttu käytäntöjen uudistaminen oli aivan välttämätöntä.

Vanhojen arvojen puolustelua esiintyi piilotajuntaisesti sekä sanoina että ilmaistuin ilmeinä. Näkemyksiä kirjattiin johtotiimin päiväkirjaan. Tunnetasolla muutosprosessi ei kuitenkaan ollut edennyt kovin pitkälle.

Kun sitoutuminen muutokseen eteni, jokainen tiimin jäsen otti uudistamisen haasteen. Kaikki kantoivat vastuuta. Kaikki olivat tietoisia siitä, että oman paikan varmistaminen edellytti riittävää sosiaalista käyttäytymistä. Tämä tarkoitti sitä, että pureutumalla yhteisissä keskusteluissa myönteisesti kehitystyöhön ja tuomalla uusia innovaatioita vauhdittamaan kehittämistä, puhujan ja esittäjän näkökulma oli tulkittavissa sosiaalisesti käyttäytymiseksi.

Johtotiimin käyttämä konsultti auttoi jossain määrin havaitsemaan sellaisia asioita, jotka olisivat jääneet ehkä huomaamatta. Konsultin käyttämä ohjausmalli edisti

sosiaalista prosessia, varsinkin kun tiimissä tehtiin yhteistyötä osallistuvasti. Malli auttoi tiimiä tekemään selkeän etenemistä kuvaavan käsikirjoituksen. Viimeksi mainittu toimi eräänlaisena kaavana, jota tiimi noudatti työskennellessään (vrt. Virkkunen 1996). Se selitti tapahtumien normaalin kulun ja henkilöiden roolit. Jos käsikirjoituksesta olisi tullut liian vahva sääntö, se olisi saattanut olla haitaksi työskentelylle.

Johtotiimin kokemattomuus strategiasuunnittelussa ja osin sosiaalisen muutosprosessin läpiviennissä ja määrätynlainen vanhassa pysyminen olivat haittaavia tekijöitä. Vanhassa pysymisellä tarkoitetaan pitkään samoissa tehtävissä työskennelleiden esimiesten taipumusta toimia, niin kuin on tehty aina ennenkin (vrt. Sarala & Sarala 1996; Juuti & Lindström 1995). Oman ajattelun ja toiminnan muuttaminen on vaikeaa silloin, kun ihminen uskoo toimivansa suhteellisen hyvin.

Kehittävän työntutkimuksen malli johtotiimin osalta oli muutostilanteeseen rajallinen. Se ei kattanut koko tutkimuksen viitekehystä, eikä se suoranaisesti tuonut esille kuin vähäisessä määrin sosiaalisen muutosprosessin merkitystä. Kyseisen mallin avulla oli vaikea todeta, mikä oli esimerkiksi leadership-taitojen vaikutus muutosvälineenä. Malli ei kytkenyt johtamista riittävästi siihen ympäristöön, jossa koulu oli. Pikemminkin mallin avulla voitiin katsoa, miten sisäinen johtaminen toimi parhaiten ja miten sisäisiä toimintoja tuli kehittää. Malli oli analyysiväline ja luonteeltaan osin mekaaninen. Tämä näkyi muun muassa ongelmien kartoitustyössä, jossa nousivat esille ns. kovat asiat, kuten vastuiden selkiytymättömyys, pienten asioiden käsittely ja kiireen korostaminen, jotka pikemminkin lienevät olleet seurausta epäsovivista työ- ja menettelytavoista.

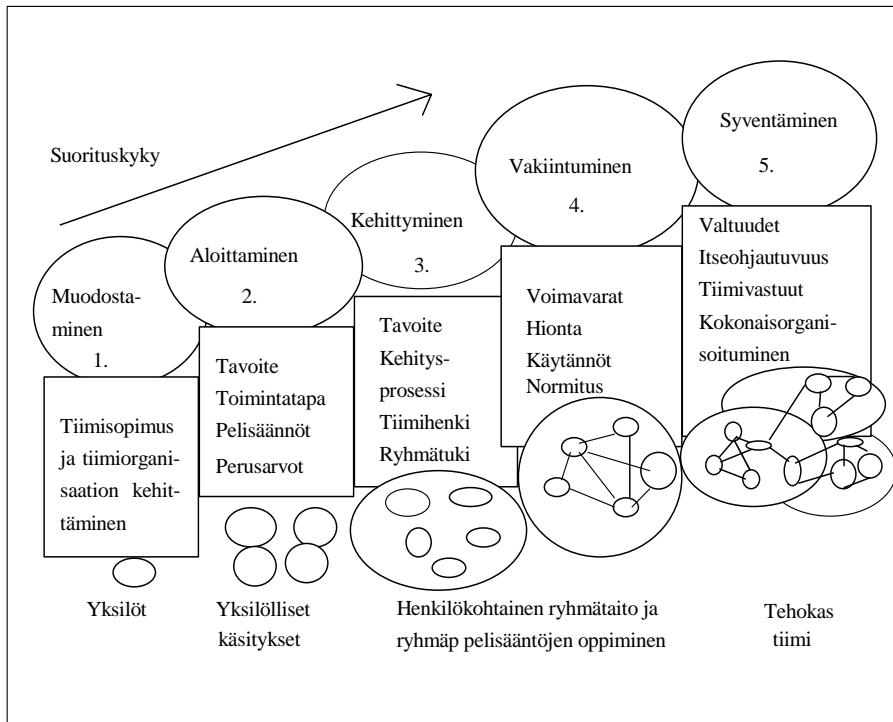
Johtotiimi määritteli selkeästi tavoitteensa, vastuunsa ja osin johtamisperiaatteensa ja alkoi kehittää omaa ryhmähenkeä sekä implementoida uusia toimintakäytäntöjä.

#### Leadership-tiimin tutkimusmenetelmä

Laadullinen toimintatutkimus leadership-tiimissä ja yhteisten opintojen tiimien osalta tapahtui käyttämällä hyväksi tiimitoiminnan kehittymistä kuvaavaa kehittämismallia. Malli on tutkijan rakentama ja kehittämä synteesi, ja se perustuu useisiin tiimitoiminnan kehittämismalleihin. (Vrt. Willman 2000; Kärkkäinen 1999; Kozkowski 1999; Frilander 1997; Jutila ym. 1996; Shonk 1995; Pirnes 1994; Osburn 1995; Simoila ym. 1994; Katzenbach & Smith 1993; Schein 1987; Charpan-tier 1974; Truckman 1965; Lewin 1951.)

Tiimi päätti analysoida omaa kehittymistään avoimen vuorovaikutuksen avulla siten, että se itse arvioi aika ajoin, mihin kypsyysvaiheeseen tiimi on kehittynyt (vrt. kuvio 25, ja toisaalta, mitkä olivat tiimin sisäiset muutosvälineet ja mahdollinen uusi tiimin toimintakäytäntö sekä näiden vaikutus uudistettavaan oppimisprosessiin. Tiimissä ei käytetty systemaattista muutoslaboratoriomallia kuten johtotiimissä. Sen sijaan tiimi reflektoi itse omaa toimintaansa samalla vuorovaikutusanalyysillä kuin johtotiimi.

Tiimin kehittämistä kuvaava arviointimalli syntyi tutkimuksen edetessä yhteisten keskustelujen pohjalta. Kehittymisen analysointi vaiheistui viisiportaiseksi prosessiksi, ja vaiheet olivat tiimin muodostaminen, aloittaminen, kehittäminen, vakiinnuttaminen ja syventäminen.



Kuvio 26. Tiimitoiminnan kehittyminen

Aloittamisvaiheessa yksilöt toimivat omien käyttäytymiskokemustensa ja käsityksiensä mukaisesti. Käsitystensä perusteella ryhmä pyrkii tekemään tiimisopimuksen, joka tarkoittaa sitä, että jäsenet määrittelevät tiimin tehtävän ja tavoitteet sekä toiminnan pelisäännöt. Myös toimintatapojen linjauksien kautta voidaan siirtyä vähitellen perusarvojen hahmottamiseen (vaihe 2). Tällöin määritellään tavoitteet, toimintatapa, toiminnan pelisäännöt ja tiimin perusarvot. Kehittyminen (vaihe 3) käynnistyy, kun tiimi on kokoontunut riittävän usein ja alkanut kehittää omaa mentaliteettiaan, ryhmähenkeä ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Tällöin kuuntelu ja ilmaisu, asenteet, arvot, normit, roolit jne. kehittyvät yhteisen oppimisprosessin myötä. Yksilöt alkavat kokea olevansa yhä enemmän tiimin jäseniä ja kuuluvansa tiimiin. Vakiintumisen (vaihe 4) myötä tiimi pyrkii sopimaan omista normeistaan ja käytännöistään ja omaksuu ne sekä alkaa hyväksyä ne pelisäännöikseen. Samalla tiimi ryhtyy hyödyntämään tiimin jäsentensä ydinosaamista, kokee voimakkaasti yhteisen tehtävän merkityksen ja hioo omat toimintaperiaatteensa sisäiseksi käsikirjoitukseksi. Syventämisprosessi (vaihe 5) huipentuu itseohjautuvuuden käyttöön, voimakkaaseen vastuun kokemiseen, kokonaisvaltaiseen ajatteluun ja omien valtuuksien omaksumiseen. Ryhmän suorituskyky on tällöin huippuluokkaa ja ihmiset kokevat hyvinvointia tiimissä. Tiimi ottaa huomioon koko organisaation tiimiverkoston ja luo yhteistyön pelisäännöt muiden tiimien kanssa. Se toimii hyvässä yhteistyössä kaikkien tiimien kanssa. Tiimianalyyseissa haettiin vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä asioita tiimi käsitteli ja määritteli muodostamisvaiheessa?

2. Selkeyttikö tiimi tavoitteensa, toimintatapansa, pelisääntönsä ja perusarvonsa?
3. Millaisia muutosvälineitä luotiin kehitysvaiheessa?
4. Miten tiimin sisäinen vuorovaikutus toimi?
5. Vakiintuivatko tiimin toimintakäytännöt?
6. Mitä tiimi sai aikaan oppimisprosessissa?

#### Almo-tiimien menetelmästä

Havainnoinnissa käytettiin ongelmakeskeistä lähestymistapaa. Tiimit hakivat vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä ovat tiimin tavoitteet, sovitut menettelytavat ja arvot?
2. Miten hyödynnämme synergisiä yhteistyömuotoja tiimien välillä?
3. Millainen on Helian organisaatio, ja mitkä ovat koulun strategiset linjaukset?
4. Mikä on tiimien nykytila? Nykytila arvioitiin SWOT-analyysia käyttäen. Analyysissa kartoitettiin tiimien vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat.

Seuraavaksi analysoitiin tulevan opiskelijakoulutuksen tavoitteita ja sisältöä (ks. Lewin 1948) ryhmädynamiikan kehitysmallin mukaisesti.

-Mikä on opiskelun tila tällä hetkellä?

-Mitä tiimejä perustetaan, ja ketkä vastaavat tiimien toiminnasta?

-Mitä tiimiorganisaatio edellyttää opettajilta?

-Mitä on edistävää vuorovaikutus tiimeissä ja tiimien välillä?

## 6 TULOKSET

Heliassa vuonna 1995 tehdyn pika-arvion mukaan perusoppilaitosten Suomen Liikemiesten Kauppaopiston, ATK-instituutin ja Helsingin Sihteeriopiston käsitykset omasta toiminnasta olivat tutkimuksen alussa johtajakeskeisiä, niukasti tiedottavia ja välttivät asiakaskesteistä eli oppilaskeskeistä oppimisajattelua. Kysymys oli kouluttamisajattelusta, ja ydinkysymyksenä oli opetuksen eikä niinkään oppimisen laatu. Helian toimintakäytäntöjen kehittyminen vuodesta 1992 vuoteen 1995 oli ollut varsin vähäistä. Tämä ilmeni muun muassa siten, että koulua ei vakinaistettu ns. ammattikorkeakoulujen ensimmäisellä vakinaistamiskierroksella. Kun tämä tutkimus aloitettiin, Helian eri koulutusohjelmilla oli oma toimintakulttuurinsa (vrt. pika-arvio liite 6). Koulutusohjelmakohtaisesta näkökulmasta oli siirtymässä Helian toimintakäytäntöjen kokonaisuuksien hahmottamiseen, systeemien ymmärtämiseen, asiakaskeskeisyyteen ja arviointipainotteisuuteen (vrt. Ståhle 1995). Ajankohtaisesti tuli kiinnittää huomiota koko oppivan organisaation laatuun, oppimisympäristöihin ja oppilaitoksen rakenteeseen (vrt. Paananen 1995, 20; Luopajarvi 1995, 13).

### 6.1 Helian henkilöstön ja johdon käsitykset kehittämisestä

Ensimmäiseen ongelmaan, millaisia käsityksiä henkilöstöllä ja johdolla oli toiminnan kehittämisestä haettiin vastausta faktorianalyysin ja teemahaastattelun sekä johdon toimintaintervention avulla.

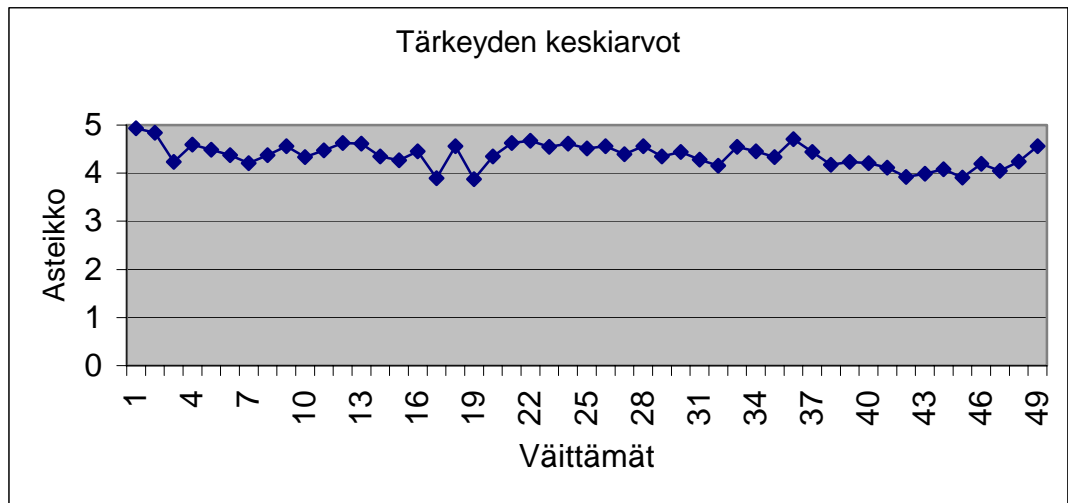
#### 6.1.1 Toimintakyselyn tulos

Toimintakyselyllä selvitettiin kehittämisen kokonaisrakennetta ja analyysissa syntyviin faktoreihin liittyviä käsityksiä kehittämisestä. Perinteisesti käytetyn faktorianalyysin avulla saatiin selville faktorirakenne ja tärkeimmät faktoreiden muuttujat. Kyselyssä haluttiin myös selvittää, mitä henkilöstö piti tärkeinä käsityksinä, ja samalla oli tarkoitus laajentaa näkökulmaa kysymällä eri käsitysten toteutumista tutkimushetkellä.

#### Tärkeiden liittyvä tasoratkaisu

Tasoratkaisun tarkastelussa kuvattiin aluksi muuttujien eli väittämien keskiarvot (taulukko 6). Tällä haluttiin selvittää, mitkä yksittäiset muuttujat nousivat tärkeiksi ja mitkä eivät. Myöhemmin analysoitiin sitä, millaisia ryväksiä väittämät muodostivat.

Taulukko 6. Muutosten tärkeyteen liittyvien väittämien keskiarvot.



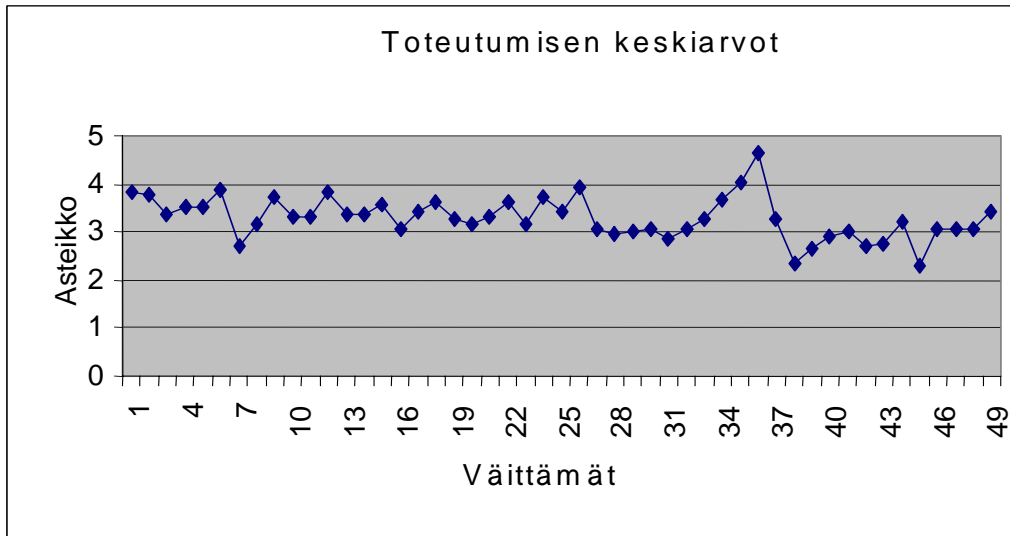
Keskiarvojen perusteella tärkeimpiä muutoksen edistäjiä olivat opetuksen hyvä-tasoisuus (4.93), opettajien ammattitaito (4.84), ilmapiiri ja hyvänolontunne (4.63) sekä vastuu ja laatuajattelu (4.56). Vähiten tärkeinä muutoksen tavoittelussa pidettiin rehtorin vastuita (3.87), opetuksen jatkuvaa mittaamista (3.90) ja tiimitoimintaa (3.92). Tärkeinä pidettyjen osioiden hajonnat vaihtelivat .26-.79 välillä, joten vastaajat olivat suhteellisen samanmielisiä väittämien tärkeydestä. Toisaalta vähemmän tärkeinä pidettyjen muutostekijöiden hajonnat vaihtelivat .94-1.03 välillä. (Vrt. liite 4.)

Tasoratkaisusta voidaan päätellä, että kyselylomakkeella mitattuja muutostekijöitä ei voida erotella tärkeiksi ja vähemmän tärkeiksi. Keskiarvot osoittavat, kaikki muutostekijät ovat vastanneiden mielestä tärkeitä. Heikosta erottelukyvystä johtuen muutostekijöiden tärkeyttä mittaavalla osiojoukolla ei ole mieltä tehdä faktoriana-lyysia.

#### Toteutumiseen liittyvä tasoratkaisu

Toteutumisen erillinen tarkastelu keskiarvoina oli hyödyllistä, koska se antoi aluksi yleiskuvan jakaumien normaaliudesta ja vinoudesta. Alkuperäismuuttujien osalta (taulukko 7) jakautumien tarkastelu on välttämätöntä, jotta tutkija voi varmistua korrelaatiolle perustuvan menetelmä (kuten faktorianalyysin) edellytysten toteutumisesta.

Taulukko 7. Muutosten toteutuvuuteen liittyvien väittämien keskiarvot.



Keskiarvojen perusteella innokas suhtautuminen uudistuksiin (ka. 4.66) ja työyhteisön uudistushakuisuus (4.05) olivat toteutuneet parhaiten. Heikoimmat keskiarvot olivat osioilla koulumme kehittämisen on osallistavaa (2.31), koulumme yhteistyö on myönteistä ja avointa (2.33), koulumme yksiköiden yhteistyö on hyvätasoisista (2.63), tiimien tulokset edistävät hyvin opetusta (2.72) ja tiimiorganisaatio on rakenteeltaan selkeä (2.77). Hajonnat olivat .52-1.07. Edellä esitetyn johdosta näytti siltä, että Heliassa ei toteutettu osallistavaa toiminnan kehittämistä ja että yhteistyö koulutusohjelmien välillä oli puutteellista. Samalla voitiin todeta, että tiimiorganisaation rakenne oli muotoutumisvaiheessa eikä vielä toiminut riittävän hyvin.

#### Kehittämiskohteiden toteutumiseen liittyvä faktoriratkaisu

Seuraavaksi esitetään viiden ulottuvuuden ratkaisulla saatu kokonaistulos (Promax-ratkaisu, Structure-Matrix). Kumulatiivinen ominaisarvo, joka ilmaisee kaikkien niiden faktorien yhdessä selittävän osuuden mitatusta alueesta, oli prosentteiksi muutettuna 44,7 %.



Taulukko 8. Faktori I: Tiedottaminen koulussa.

Osiot		I	II	III	IV	V
V54	Saan riittävästi tietoa koulumme toiminnasta.	.725	.277	.375	.242	.151
V60	Muutoksista tiedotetaan riittävästi.	.715	.224	.414	.207	.021
V66	Merkittävät uudistukset tiedotetaan hyvin.	.696	.340	.420	.264	-.067
V56	Keskustelu muutoksista on avointa.	.688	.248	.765	.354	-.325

Ensimmäisen faktorin, so. tiedottaminen koulussa, summamuuttujan keskiarvo oli 2.92 ja hajonta .78. Koulun toiminnasta ei saatu riittävästi tietoa, muutoksista ei informoitu tarpeeksi, uudistuksista ei tiedotettu hyvin, ja keskustelu muutoksista oli niukkaa.

Taulukko 9. Faktori II: Opetustoiminnan laatu.

Osiot		I	II	III	IV	V
V24	Opettajat tietävät mitä heidän tulee opettaa.	.352	.730	.229	.297	.073
V8	Opinto-ohjelmat ovat korkealaatuisia.	.267	.719	.054	.152	.016
V10	Koulumme opetuspalvelut ovat hyvänlaatuiset.	.302	.650	.255	.117	.030
V2	Opetuksemme on hyvätasoista.	.061	.593	.162	.120	.171
V36	Toimintamme laatu on hyvätasoista.	.266	.579	.227	.413	-.278
V16	Oppimistulokset ovat huippulaatua.	.254	.562	.124	.202	.085

Toinen ulottuvuus, so. opetustoiminnan laatu toteutui vastaajien mielestä tyydyttävästi; summamuuttujien keskiarvo oli 3.52 ja hajonta .54. Näytti siltä, että henkilöstö uskoi oman työnsä olevan laadukasta.

Taulukko 10. Faktori III: Ilmapiiri ja asenteet.

Osiot		I	II	III	IV	V
V46	Ihmisten asenteet ovat luottavaisia ja myönteisiä.	.306	.304	.777	.198	-.045
V56	Keskustelu muutoksista on avonais- ta.	.688	.248	.765	.354	-.235
V74	Koulumme yhteistyö on myönteistä ja avointa.	.334	.413	.760	.280	-.055
V42	Ilmapiirimme on myönteinen ja va- pautunut.	.352	.127	.745	.187	-.142
V44	Tunnen vointini hyväksi ollessani koulussa.	.457	.134	.701	.151	.104

Kolmanneksi ulottuvuudeksi ryhmittyi ilmapiiri ja asenteet (summamuuttujan keskiarvo 2.86 ja hajonta .67). Tämän ulottuvuuden toteutuminen oli heikoin verrattuna muihin faktoreihin. Ilmeistä oli, että toimintakäytännöt eivät vastanneet henkilöstön odotuksia ja käsityksiä.

Taulukko 11. Faktori IV: Tiimitoiminnan sujuvuus.

Osiot		I	II	III	IV	V
V86	Tiimiorganisaatio on rakenteellisesti selkeä.	.170	.214	.093	.791	-.155
V84	Tiimien työtulokset edistävät hyvin opetusta.	.148	.150	.158	.787	.318
V82	Opettajatiimit toimivat tehokkaasti	.148	.035	.258	.733	.175
V80	Moduulien sisällöt on hyvin koordinoitu.	.456	.350	.305	.639	-.087

Toteutumista arvioitaessa tiimitoiminnan sujuvuuden osalta olennaisena pidettiin tiimiorganisaation rakennetta, tiimien vaikutusta opetukseen, tiimien tehokkuutta ja

opetusmoduulien koordinoitua. Vastaajien mielestä tiimien toteutuminen ei ollut onnistunutta (summamuuttujan keskiarvo 3.14 ja hajonta .81). Kyseessä olevalla ulottuvuudella hajonta oli kaikkein suurin toteutumista mitattaessa, mikä kertoi muun muassa siitä, että vastaajilla oli kyseisestä ulottuvuudesta varsin erilaisia käsityksiä.

Taulukko 12. Faktori V: Tavoitteet.

Osiot	I	II	III	IV	V
V 26 Koulumme tavoitteet ovat selkeät.	.516	.315	.316	.503	-.635

Toteutumista mitattaessa tavoitteet eivät muodostaneet selkeää faktoria, mutta vertaillaessa tärkeyttä ja toteutumista katsottiin rakenteellisesti olevan hyödyllistä verrata keskenään viittä faktoria, jotta voitaisiin todeta, ovatko ne riippuvaisia toisistaan. Toisaalta koulun toiminnassa tavoitteiden selkeyttäminen ja niihin sitoutuminen ovat varsin olennaisia. Summamuuttujan keskiarvo oli 3.64 ja hajonta .51.

Taulukko 13. Summamuuttujien keskiarvot ja hajonnat, luotettavuuden estimaatit Crombachin alfa-kertoimella ilmaistuna sekä kunkin faktorin selitysosuus mitattua alueesta (=suhteellinen ominaisarvo).

	Keskiarvo	Hajonta	Crombachin alfa	Selitysprosentti
Tiedottaminen koulussa	2.92	.78	.83	11.6
Opetustoiminnan laatu	3.53	.54	.71	11.6
Ilmapiiri ja asenteet	2.86	.67	.82	11.0
Tiimitoiminnan sujuvuus	3.14	.80	.89	6.7
Tavoitteet	3.65	.52	.33	3.9

Henkilöstön käsitys toiminnan kehittämistä oli se, että ilmapiiriä, asenteita ja tiedottamista (summamuuttujat 2.86 ja 2.92) tuli erityisesti parantaa koulun toiminnassa. Myös tiimitoimintaa (3.14) piti kehittää. Opetuksen laatua katsottiin melko hyvänä (3.53). Mielenkiintoista tutkimuksessa oli se, että tärkeyden ja toteutumisen faktorirakenne olivat toistaan poikkeavia (vrt. liite 4). Siksi päädyttiin tutkimaan myös sitä, korreloivatko tärkeyden ja toteutumisen ulottuvuuksien vastinmuuttajat keskenään.

Kyselyn yhteenveto:

Helian henkilöstö korosti voimakkaasti ilmapiiriä ja vuorovaikutusta. Näitä ulottuvuuksia vastaajat pitivät toiminnan kehittämisen lähtökohtana. Kun ilmapiiri oli kunnossa, voitiin paremmin huolehtia opetuksen laadusta, sopia sitouttavammin tavoitteet ja koordinoida selkeämmin tiimien toimintaa. Tähän tuli liittää olennaisena hyvä tiedottaminen koulussa, jotta kaikilla oli mahdollisuus tietää, mihin ollaan menossa ja miksi ja mitä tapahtuu Heliassa.

Taustamuuttujien testauksessa ilmeni seuraavaa: Naiset korostivat jonkin verran miehiä enemmän ilmapiiriä ja vuorovaikutusasioita. Myös yli kaksikymmentä vuotta koulussa työskennelleet mies- ja naisopettajat painottivat kyseistä faktoria. Toetumisen osalta ei löytynyt merkittäviä taustamuuttujien välisiä eroja.

### 6.1.2 Haastattelujen tulokset

Ensimmäinen teeman so. viihtyminen koulussa (vrt. liite 2) osalta, haastateltavat kuvasivat viihtyvän vaihtelevasti, joskin lähes puolet koki viihtyvän hyvin. Näistä neljästä kolme oli opiskelijoita.

Toisen teeman, ihmiskäsityskäsitys, kohdalla mielipiteet olivat kautta linjan myönteisiä, mutta lähtökohdat olivat varsin erilaiset. Esimerkkeinä mainittakoon sitaatit: “Mulla on aika positiivinen ihmiskäsitys. Osaan ajatella, että erilaisuus on rikkaus.” (Opiskelija.) “Ihmiset elävät tyydyttääkseen tiettyä tarkoitusta. Sitä selvittää tarvekokonaisuus, joka antaa elämälle merkityksen. Sen löytyminen on siis elämän tarkoitukselle jatkuvasti merkittävää.” (Opettaja.) “Ihmiskäsitys on pohja toiminnalle, jolle muokkaa elämänsä.” (Opiskelija.) Ihmiskäsityksen perusteella lienee syntynyt myös oma kuva oppimiskäsityksestä. Haastateltavat vastasivat varsin eri tavoin, eikä vastauksien perusteella voi tehdä mitään selkeää linjausta haastateltavien oppimiskäsityksistä. Viimeksi mainitut kuvastavat pääosin erilaisia omaksuttuja arvoja ja uskomusjärjestelmiä.

Organisaatiotason päätelmät haastattelujen perusteella olivat seuraavat: Strategiset tavoitteet (teema 3) eivät olleet vaikuttaneet erityisemmin opettajiston työskentelyyn, ja opiskelijoilla ei ollut niistä edes kovin paljoa tietoa. Organisaatorakenne oli keskitetty ja hivenen sekava ja se näkyi erilaisina opetuksen sisällön, opetusaiheiden laajuuden sekä opetuksen tason vaihteluina. Tämän toivat esille varsinkin opiskelijat. Opettajat eivät oikein tienneet suunnittelukokonaisuudesta (teema 4) kuin omien opetusaineittensa osalta. Toiminta oli koettu koko kokeiluajan (1992-1995) varsin vapaaksi ja avoimeksi (teemat 5-7) eli opettajat olivat voineet toimia varsin itsellisesti, joka on tyypillistä perinteiselle kouluinstituutiolle.

Toiminnan kehittämisessä painotettiin omaa vapautta työskennellä, sekä tiimitoiminnan ja toimintakäytäntöjen selkeyttämistä. Näin voidaan vaikuttaa, että opetuksen laatutasoon. Haastatelluille opettajille oli jäänyt epäselväksi se, miten paljon omaan työrooliin liittyi opettamista, tiimeissä työskentelyä ja muuta yhteistyötä, jota kaikki kuitenkin kaipasivat. Organisaatiossa vallitsi henki, jonka eräs opettaja ilmaisi: “Antaa kaikkien kukkien kukkia.” Tätä henkeä pidettiin voittopuolisesti hyvänä asiana.

Prosessi- ja tiimitason näkemyksinä todettiin, että oli monenlaisia ohjelmia ja kursseja, mutta varsinaisia prosesseja ei oltu selkeästi kuvattu, pikemmin erilaisia opintojaksoja, joista opiskelijoille kertyi opintoviikkoja. Suunnittelun ja työjärjestyksen perustana opiskelijoille oli lähinnä opinto-opas, ja vähäisessä määrin opintoneuvonta. Opettajien osalta suunnittelu oli lähinnä kurssisuunnittelua ja työjärjestysten laatimista. Ns. pedagogista ohjausta oli minimaalisesti. Kokonaisvaltaista evaluatiojärjestelmää ei ollut. Opintoviikot olivat yhden, kahden tai kolmen viikon pituisia ja opetuksen sirpaloituminen lyhyiksi jaksoiksi aiheutti kokonaisuuden hallintavaikeuksia ja koordinaatio-ongelmia. SIHKO:ssa yhden viikon opetusjaksoja oli yli 70 % opetuksen kokonaistarjonnasta, TALKO:ssa ja TIKO:ssa vastaavasti 45 %. Tämänäyttöinen pirstaleinen tarjonta oli eräs syy, miksi opetusohjelmien yhteensovittaminen oli muodostunut vaativaksi kehittämistoimenpiteeksi.

Toimijatasolla eli tehtävätasolla tavoitteiden tietäminen ja sisäistäminen koettiin merkittäväksi ja jokaisen, niin opiskelijan kuin opettajan, oli itse vastattava omista tavoitteiden asetteluista, koska näytti siltä, että koulun yhteiset tavoitteet olivat osittain epäselviä. Itsensä suuntaaminen muodostui olennaiseksi työtavaksi.

Yhteenvetoa:

Haastatteluissa nousi esille, että Helian strateginen linjaus ja tavoitteet tulee selkeyttää samalla, kun vastuut ja toimintojen koordinaatio on täsmennettävä koulutusohjelmittain. Tiimitasolla painotettiin selkeästi muotoiltuja koulun tavoitteita ja ihmisten hyvinvoinnin vaalimista: ”Tavoitteet suuntaavat toimintaa ja hyvinvointi parantaa ilmapiiriä.” Perususkomuksia olivat yhteistyön toimivuus, ja osallistumisen aktiivisuus ja ihmisten tukeminen. Tämä merkitsee sitä, että demokraattinen dialogi on välttämätöntä kehitystyötä tehtäessä.

Helian johto uskoi, että kun strategiasuunnitelma, tiimiperusteinen organisaatiorakenne, johdon työnjako ja vastuiden määrittely, johtamisperiaatteet, toiminnan arvojen kuvaus ja tiimisopimus implementoidaan, Heliasta kehittyy laadukas työyhteisö. Tämä tulos syntyi johdon kehittävän työntutkimuksen kehittämisprosessin tuloksena. Tulos tuotiin esille kolmannen tutkimusongelman vastauksissa.

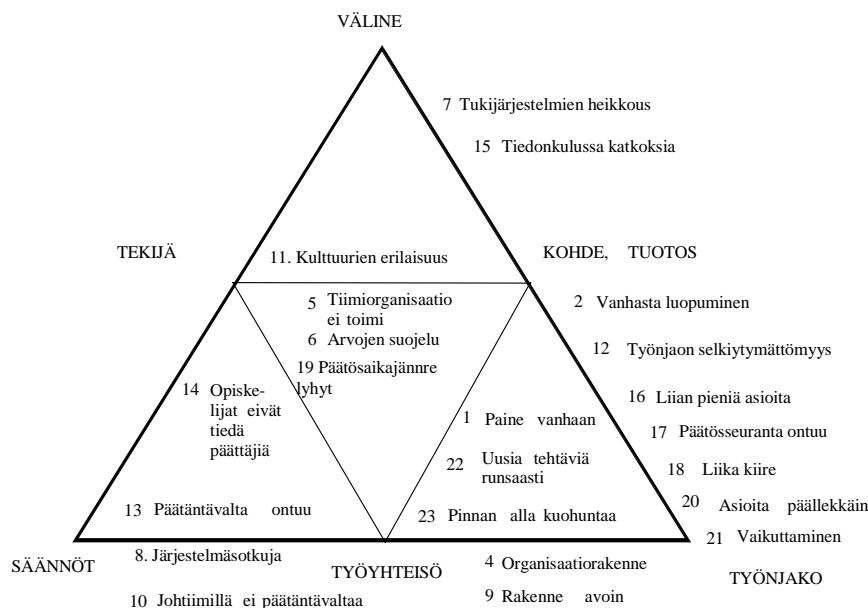
Haastattelut osoittivat myös että opettajien työ oli ollut varsin vapaata ja opettajien työhön ei oltu puututtu. Selkeät yhteistyömenettelyt puuttuivat. Oman työn itsellisyys ja vapaus koettiin tärkeiksi ja tiimiorganisaation merkitys ei ollut vielä selkiytynyt haastateltavien keskuudessa.

## 6.2 Johdon kokemat toimintaongelmat Heliassa

Johtotiimi jäseni kuviossa 26 esitetyn kehittävän työntutkimuksen toimintamallin avulla kokemansa toimintaan liittyvät ongelmat. Lähtökohtana oli ongelma-keskeinen lähestymistapa. Tämän analyysin avulla pyrittiin selvittämään johdon esiin nostamat muutosvaateet. Muutosten aikaansaamiseksi luotiin uusia kehittämisen muutosvälineitä.

Johtotiimi sijoitti malliin ongelmat siten, että välineet-kohde-akselille tulivat ongelmat työnjaon selkiytymättömyys (12) myös väline-tekijäakselille), tietojärjes-

telmien ja koulun tukijärjestelmien heikkous (7) sekä tiedonkulun katkokset (15). Useita ongelmia johtotiimi sijoitti mallin työnjako-kohde-akselille, jolloin erityisenä huolen aiheena olivat uusien vastuiden tuoma työnjaon epäselvyys (20), jatkuva kiire (18), liian pienien asioiden käsittely johtotiimissä (16), päätöksenteon lyhytjännitteisyys (19), oman aseman säilyttäminen (3) ja vanhasta luopuminen, jonka monet kokivat jopa tuskallisena (2). Yhteisö-työnjako-dimensiolla uusi hahmoteltu organisaatorakenne ei selvittänyt toimintakäytäntöjä (4) eikä luonut selkeää organisaatorakennetta (9). Lisäksi opiskelijat kokivat epävarmuutta siitä, kuka päätti ja mistä (14), ja toisaalta opettajien vaikuttamismahdollisuudet (21) sekä johdon ja opettajien uudet tehtävät ja vastuut olivat edelleen täsmentämättä (22). Sääntö-yhteisö-akselilla ongelmiksi koettiin seuraavat: vakiintuneet arvot haittasivat toimintaa (6), samoin monien sotkujen esiintyminen muun muassa opiskelijoiden ohjaamisessa (8), johtotiimin olematon päättävä valta (10) ja se että päätösvalta ei ollut aina siellä, missä sen piti olla (13). Kuvion sisäosaan ongelmia sijoitettiin siksi, että ne liittyivät moniin dimensioiden. Kulttuurien, vanhojen oppilaitosten omat kulttuurit erilaisuus(11) ja se, että oli neljä eri uskomusjärjestelmää, oli tutkijan mielestä monissa tilanteissa vahvasti toimintaa eriyttävää, samoin uuden tiimiorganisaatiomallin (5) aiheuttama hämmennys ja epävarmuus sekä arvoajattelun nopean muutoksen vaatimus (1 ja 6) ja kiireinen vakinaistamisen aikataulu (19). Lisäksi oli havaittavissa muutosvastarintaa johtotiimin keskuudessa (22 ja 23.) (Vrt. liite 11.)



Kuvio 27. Toimintaongelmat tutkimusajankohtana syksyllä 1996.

Johto löysi 23 toimintaa haittaavaa ongelmaa, jotka olivat osittain päällekkäisiä. Johtotiimi nimesi kolme tärkeintä ongelmaa, jotka olivat seuraavat: (1) Kiireiset asiat vievät aikaa (18), organisaation vastuiden ja tehtävien epäselvyys (4, 12, 20 ja 3) päätösten toimeenpanon seuranta (13, 14, 17 ja 19).

## 6.3 Tärkeimmät toiminnan muutosvälineet

### 6.3.1 Johdon määrittelemät muutosvälineet

Kolmanteen ongelmaan eli siihen mitä toiminnan muutosvälineitä pidettiin tärkeimpinä

- a) strategiatasolla,
- b) toiminnan tasolla ja
- c) toimijan tasolla,

saatiin seuraavat tulokset:

Johdon tekemän intervention perusteella Helian uudistettu strategiasuunnitelma täsmentyi kirjoitetuksi 4:ksi raportiksi. Se syntyi runsaan vuodessa johtotiimin omana prosessina. Tutkimusviitekehityksessä oli kyse strategisen suunnitelman tekemisestä ja julkistamisesta. Tätä johtotiimi piti tärkeimpänä muutosvälineenä strategiatasolla.

Olellainen muutoksen elementti strategiassa oli uudistettu ja tarkennettu toiminta-ajatus: Helia kehittää ja tuottaa asiakkaitensa tarvitsemaa liiketoimintaosaamista ihmisläheisesti ja taloudellisesti. Aiempaan toiminta-ajatuksen lisättiin täsmennyksenä liiketoimintaosaaminen ja taloudellisen näkökulman lisäksi ihmisläheisen toimintakäytännön vaatimuksen näkökulma, joka nousi esiin kyselyn tuloksena. Olemassaolon perustarkoitus kuvattiin logona, jossa ydinajatuksina olivat ihmisläheisyys, taloudellisuus ja asiakkaiden tarpeet.

Kolmanneksi muutosvälineeksi täsmentyivät Helian perusarvot eli julkilausuttu toiminnan kulttuuri. Ne olivat: seuraavat: huolellinen primaaristen ja sekundaaristen asiakkaiden kuunteleminen ja heidän tarpeittensa kunnioittaminen, ihmisyyden, toveruuden ja ammattietiikan korostaminen sekä hyvän yhteistyön vaaliminen. Perusarvojen täsmentyminen kirjalliseksi dokumentiksi oli toimintaa ohjaava muutosvälineet.

Neljänneksi johtotiimi korosti laadukasta toimintaa, jonka perusteena oli jatkuvan parantamisen periaate. Jokaisen tiimi tuli selkeyttää omat valtuutensa, resurssoida toimintansa ja hoitaa omat vastuunsa huolella. Tämä muutosväline informoitiin opettajatiimeissä, ja siitä käytettiin nimitystä tiimisopimus. Kyseistä muutosvälinettä voidaan pitää toiminnan tason kehittämistä edistävänä julkilausuttuna näemyksenä.

Johtotiimin luoman strategia-ajattelun avulla uskottiin syntyvän kilpailuetua koulutusmarkkinoilla. Huippulaatu oli johtavana visiona ja siihen pyrittiin edellä esitetyllä perususkomuksella ja ydinsaamisella sekä vahvalla halulla ja tahdolla. Arvot, joihin haluttiin tukeutua vuonna 1995 olivat työn arvostus, yhteistyökyky, hyvä ammattietiikka, vastuunottokyky, muutosvalmius, jatkuva itsensä kehittäminen sekä tehokas ja taloudellinen toiminta.

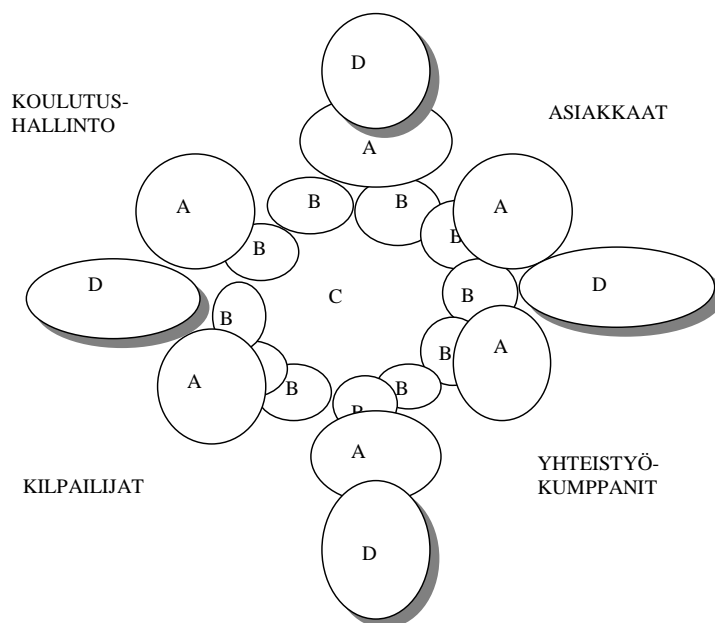
Toiminnan tasolla haluttiin kehittää organisaation rakennetta tiimiperusteiseksi. Mallin rakentamiseen osallistui koulun johtotiimi, joka piti kyseistä muutosväli-  
nettä välttämättömänä. Työyhteisön jäsenellä oli myös mahdollisuus kommentoida  
organisaatorakennetta, mutta osallistumismahdollisuus mallin rakentamiseen ei  
toteutunut. Kyseiseen organisaatoratkaisuun päädyttiin seuraavien johdon esittämi-  
en perususkomusten pohjalta:

Organisaation oli mukauduttava ulkoisten olosuhteitten muutoksiin, joita kehitystä  
ennakoivan työyhteisön oli nopeasti hyödynnettävä, eli organisaatio ei ollut itseis-  
arvo, vaan asiakkaiden palvelemisen instrumentti (Pöysti 1996,10).

Verkostona toimivat, asiakassuuntautuneet ja itseohjautuvasti opettajat ja asiantun-  
tijiitit pystyvät toimimaan nopeasti ja joustavasti.

Yksin toimiva opettaja ei ollut mielekäs työskentelytapa uudenaikaisessa opetusym-  
päristössä.

Perinteinen oppilaitosorganisaatio ei ole pystynyt riittävän nopeasti ja tehokkaasti  
vastaamaan muutosten esiin tuomiin haasteisiin (Valkonen 1996). Organisaation  
muutosvälineenä se kuvattiin seuraavasti:



Kuvio 28. Helian tiimilauttaorganisaatio (Valkonen 1996, 2-7).

Ylhäältä katsottuna (kuviokuva 27) Helian tiimilauttaorganisaatio näytti kuvion 27  
mukaiselta. Organisaation perusyksiköt eli tiimit pyrkivät ottamaan huomioon no-  
peasti ja joustavasti ympäristön vaatimukset ja toimintakentän muutokset. Organi-  
saatorakenne pyrki yhteistoimintaverkostoksi ja rakentui neljästä eri tiimityypistä:  
Koulutus- ja palvelutiimit (A) huolehtivat Helian ydinprosesseista ja niiden kehiti-  
misestä. Sisäisten toimintojen tiimit (B) tukivat koulun ydinprosesseja ja niiden



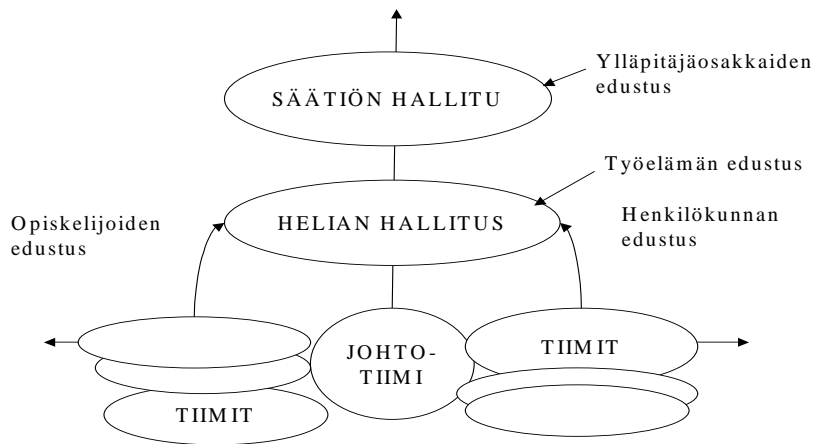
kehittämistä. Johto- ja koordinaatiotiimit (C) johtivat organisaation toimintaa. Ulkoiset liittymätiimit (D) ylläpitivät yhteyksiä Helian yhteistyötahoihin ja muihin sidosryhmiin.

Organisaation toimintaa toteuttava ja kehittävä tiimimalli on hyvin matala. Tämä tarkoittaa, että perinteinen hierarkiaan perustuva valta ja on korvattu hyvin pitkälti koordinaatiovallalla Heliassa. Koordinaatiovalta tarkoitti sitä, että eri tiimien koulutusohjelmajohtajat käyttivät yhteensovitusvaltaa tiimien ohjauksessa eli heillä oli valta yhdensuuntaistaa ohjelmien sisällä toimivien tiimien tavoitteet. Organisaation toimintaa ohjaava taso, säätiön hallitus käytti päätäntävaltaa. Helian hallitus nojautui pääosin keskustelemaan vallankäyttöön. Entinen varsinainen johtoryhmä eli Helian hallitus teki operatiivista toimintaa koskevat linjaukset tukena johtotiimi. Edustuksellisille neuvottelukunnille kuului toiminnan ohjausta.

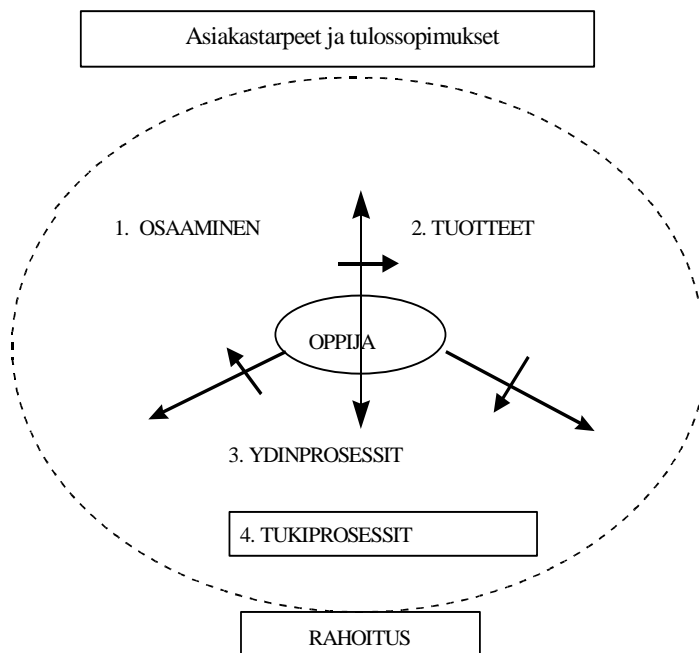
Johtotiimin linjauksien tarkoituksena oli taata kokonaiskuvan säilyminen ja minimoida tiimien välinen reviiriajattelu. Tiimien sisällä voitiin muodostaa suppeampia alatiimejä. Lisäksi tiimit saattoivat luoda projekteja erityistehtävien hoitamiseksi ja kytkeä tiimeihinsä myös ulkopuolisia resursseja. Tarkoituksena oli varmistaa organisaation nopeus ja joustavuus. Kukin tiimi sai edellä mainituin perustein määräajaksi oman tehtävän ja vastuun sekä niitä vastaavat resurssit ja valtuudet, eli sen tuli tehdä koulutusohjelmajohtajan kanssa tiimisopimus, joka oli olennainen muutosväline. Johtotiimi korosti muutosvälineenä myös sitä, että tiimiorganisaatio tarvitsi erittäin hyvän sisäisen verkosto-, budjetti- ja aikataulukurin (Valkonen 1997b, 2-4).

Edellä esitetty tiimilauttaorganisaatio kehittyi vuoden 1997 syksyyn mennessä niin sanotuksi Helian kokonaisorganisaatiota kuvaavaksi Inverted T -malliksi (kuvio 28).

Helian kokonaisorganisaation malli sisältää seuraavat perusajatukset: (1) ylläpito- ja ohjaushallinto oli perinteisen hierarkkinen, (2) toimintaorganisaatio perustui mahdollisimman pitkälle koordinaatiovaltaan ja tiimien toimintaan, (3) ylläpitäjäosakkaiden vaikutus ohjaukseen toteutui Helian säätiön hallituksen kautta, (4) työelämän edustajien osallistuminen toimintaan toteutui Helian hallituksen/ neuvottelukuntien/neuvostojen kautta ja (5) johtotiimi johti rehtorin johdolla koulun operatiivista toimintaa.



Kuvio 29. Helian organisaation Inverted T -malli (Valkonen 1997b, 4-6).



Kuvio 30. Helian organisaation menestystekijät (Valkonen 1997b, 4-6).

Kuviona 30 on malli, joka koostuu neljästä perusulottuvuudesta: (1) opettajien osaamisen laatu ja taso, (2) tuotteiden laatu, (3) ydinprosessien selkeys ja laatu sekä (4) tukiprosessin sujuvuus ja toimivuus. Näiden uskottiin olevan Helian menestystekijöitä, joiden toteutuminen edesauttoi koulun vision saavuttamista. Erityisen tärkeänä pidettiin opettajien ja tiimien ydinosaamista ja vaikutusta tuotteisiin ja ydinoppimisprosesseihin.

Kun johtotiimin jäsenet oli nimitetty ja heidän vastuualueensa kuvattu, voitiin todeta, että yksi muutosväline oli toteutettu tutkimusajankohtana. Edellä on todettu johtotiimin tekemän ongelmien kartoitukseen liittyen, että vastuualueiden ja valtuuksien epäselvyys oli vaikeutti työskentelyä. Oli varsin tärkeää, että mainittu johtotiimiä koskenut toimenpide saatiin tehdyksi. Kyseinen tiimi muodostettiin johtajista, joiden varsinainen vastuu oli johtaa ja koordinoita koulutusohjelmat, tukipalvelut, opettajien koulutus ja yrityspalvelut eli aikaansaada näistä selkeitä tuoteperheitä. Sen sijaan Päätöksenteon tuli tapahtua pääosin tiimeissä sovitun tiimisopimuksen rajoissa ja jokaisen tiimin tuli tehdä tiimisopimus koulutusohjelmajohtajan kanssa. Tiimisopimuksen yleisessä osassa selkeytettiin tiimin liittyminen koulun strategioihin, organisaatioon, asiakkaisiin ja muihin tiimeihin. Sisältökuvauksessa määriteltiin tiimin tarkoitus, tehtävät, toimintasuunnitelma, vastuut ja valtuudet. Tiimin tuli itse suunnitella ja resursoida koulutusohjelmajohtajan avustuksella toimintansa. Uudistettu tiimikartta muutosvälineenä on esitetty liitteenä 13.

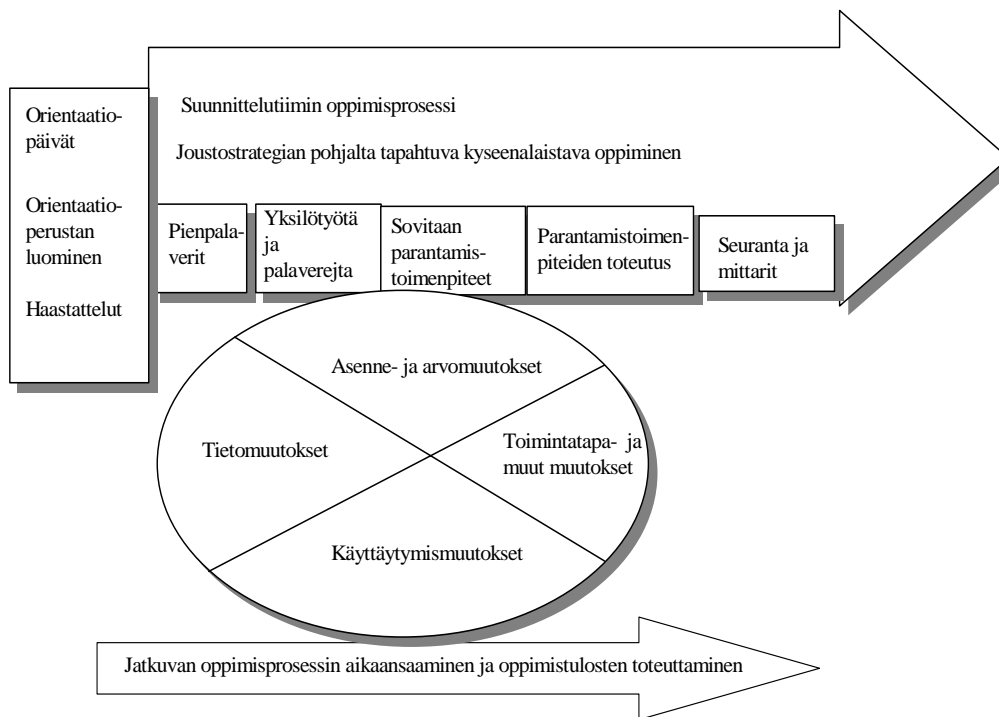
Yhteenveto johdon toiminnan kehittämisen muutosvälineistä

Seuraavat muutosvälineet julkistettiin henkilöstölehti Tatsissa neljänä artikkelina:

(1) Tiimit vakinaisen Helian organisaatiossa, toteutuva malli, (2) Ylläpito- ja ohjaushallinto vakinaisessa Heliassa, ehdotus, (3) Helian johtotiimin vastuu ja (4) Helian organisaatiosuunnittelun huoneentaulu.

### 6.3 2 Muutosvälineet tiimitasolla

Tutkimuksen kohteena ollut leadership-tiimi työskenteli seuraavan mallin mukaisesti (kuvio 31)



Kuvio 31. Leadership-tiimin oppimisprosessin vaiheistus.

Edellä kuvattu etenemismalli auttoi tiimiä keskittymään merkityksellisiin asioihin. Mallia voidaan pitää olennaisena muutosvälineenä. Käsikirjoituskäytäntöä toteutettiin tiimin pienpalaverissa. Palaverien alussa laadittiin käsikirjoitus, jota sitten noudatettiin. Tiimissä uskottiin, että toimintaa ohjaava ajattelumalli muuttaa tarvittaessa arvoja, asenteita, tietoja, käyttäytymistä ja toimintatapoja sekä saa aikaan haluttuja muutoksia.

Leadership-tiimi ei saanut aikaan selkeää tiimisopimusta, vaikka johto sitä odotti. Sopimukseen piti määritetää tiimin tarkoitus, tehtävät, vastuut, vallankäyttö ja jäsenten roolit sekä taloudelliset ja henkiset voimavarat. Kun tiimin jäsenten vastuut määriteltiin vastuukartalla eri opetusalueilla (vrt. tiimin päiväkirja), tapahtui myönteistä kehitystä. Vastuukartta oli yksi muutosväline.

Kolmas merkittävänä muutosväline oli sitoutumisen kasvu työskentelyn edetessä. Aluksi tiimissä oli sellaisia jäseniä, jotka eivät olleet osallistuneet varsinaiseen toteutukseen ja tämä aiheutti hankaluuksia tiimin toiminnassa. Tämä voidaan tulkita pääosin heikkoasteiseksi sitoutumiseksi. Vasta sitten kun tiimin toiminta syksyn 1996 ja talven 1997 aikana muotoutui sellaiseksi, että kaikki jäsenet joutuivat vastaamaan myös toteutuksesta, varmistui jäsenten sitoutuminen. Tiimi alkoi kehittyä kypsemmäksi toimiessaan yhdessä. Tämä tarkoitti sitä, että osallistujat olivat hankkeen avainhenkilöitä ja pystyivät itse osallistumisellaan ja vaikuttamisellaan toteuttamaan tiimin päämääriä jatkossa.

Yksi muutosväline oli suuri mielenkiinto asiaa kohtaan. Keväällä 1996. muutosyrkimyksiä edisti hyvä motivaatiotaso, vireystila. Tällöin päätettiin ottaa uudistet-

tu opetusmoduuli käyttöön syksyllä lukukauden alkaessa. Johtamistaitojen oppiminen suunniteltiin yhtenäiseksi moduuliksi, jolle laadittiin tavoitteet. Uusi tavoiteasettelu lisäsi motivaatiota.

#### Yhteenveto

Tärkeimmät muutosvälineet olivat kokonaistoimintaa ohjaava malli, tiimipalaverit ohjaava käsikirjoitus, tiimisopimus, tiimin jäsenten motivaatio tavoitteisiin, sitoutumisen aste ja vastuukartta.

Almo-tiimeissä tärkein muutosväline oli sitoutumisen aste. Kuudesta tiimistä neljällä oli heikko sitoutuminen, Tämä esti hyvän kehitysohjeen. Kyseisissä tiimeissä oli paljon poissaoloja. Se ilmeni myös tiimiprosessin toteuttamissuunnitelmissa, lähinnä niiden eritasoisuutena.

Olellaisena muutosvälineenä nousi esiin hyvä ryhmähenki. Ryhmähenki luo ryhmäkoheesiota sekä lisää tiimien välistä yhteistyötä. Muutosvälineeksi kohosi ihmiskeskeinen ja osallistava toimintakäytäntö Tämä tulos nousi esiin kahdessa almo-tiimissä, jotka työskentelivät hyvässä yhteishengessä. Kyseessä olevat tiimit rakensivat toimivan aloitusmoduulin, joka sai myöhemmin opiskelijoilta myönteistä palautetta.

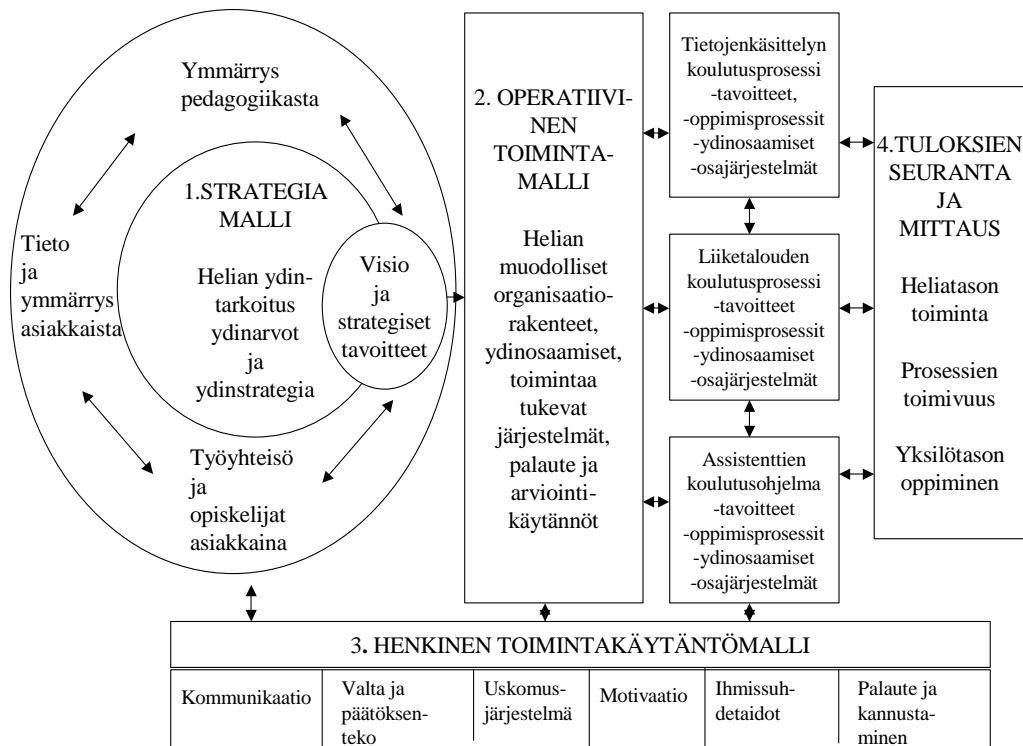
Almo-tiimien itsensä laatimat tavoitteet ja arvot olivat tärkeitä muutosvälineitä. Tiimien perusarvoiksi kohosivat sitoutuminen, luottamus, arvostus, osaaminen, ammattitaito, laadukas ja rakentava vuorovaikutus, kannustavuus, joustavuus ja vastuun ottaminen.

Yksilötasolla olellaisiksi muutosvälineiksi nousivat Helian strategiasuunnitelmaan ja toimintakulttuuriin sitoutuminen, mahdollisuus vaikuttaa muutoksiin avoimella keskustelulla ja yksilön oma henkilökohtainen työmotivaatio.

#### 6.4. Helian toiminnan kehittämisen muutosmalli

Neljänteen tutkimusongelmaan, millainen muutosmalli soveltui Helian toiminnan kehittämiseen, saatiin tutkimuksen ja tätä tukevien silloisten ja uusien tutkimusten perusteella kuvion 31 mukainen malli (Vrt. Bedeian & Zammata 1991; Hammer & Champy 1993; Hamel & Prahalad 1994; Nonaka & Takeuchi 1995; Ruohotie & Grimmet 1996; Kotter 1996; Ruohotie & Honka 1997; Collins & Porras 1997; Tuomi 1999; Drucker 2000; Helakorpi 2001, Honka ym. 2001; Hamel 2002).

Henkilöstön muutoskäsitteet edellyttävät selkeitä muutosvälineitä. Nämä tulee kuvata kokonaisvaltaisena muutosmallina. Mallissa ei ole kuvattu opettajakorkeakoulun eikä muiden tukiyksiköiden kehittämistä, mutta strategiataso koskee kuitenkin koko koulua. Muutosmalli, joka ajatuksena ja toteutuksena on asiakaslähtöinen, on suunniteltu vain Helialle, ei muille ammattikorkeakouluille. Sen toteuttaminen voi tuottaa ylivoimaisen kilpailuedun koulutusmarkkinoilla, jos mallin sisältö kuvataan yhdessä henkilöstön kanssa ja malli toteutetaan toiminnan ja toimijoiden tasolla. Tämä edellyttää hyvää kehittämisohjelmaa.



Kuvio 32. Helian toiminnan kehittämisen muutosmalli.

### 1. Strategiamalli

Helian strategiamallin perustan luo henkilöstön yhdessä laatima strategiasuunnitelma, joka sisältää seuraavat asiat (kuviot 32): Aluksi täsmennetään olemassaolon perusfilosofia eli ydintarkoitus, ydinarvot, visio, ydinstrategia ja strategiset tavoitteet. Tämä edellyttää, että Helian johdolla ja henkilöstöllä on tieto ja ymmärrys asiakkaista, koulutusmarkkinoiden dynamiikasta ja pedagogiikasta. Tässä strategiamallissa on ns. pysyvän osan strategiasuunnitelma, jonka muodostavat ydintarkoitus, ydinarvot, ydinstrategia ja visio. Muuttuvan eli markkinatilanteen mukaisen jousto-osan muodostavat strategiset tavoitteet, joilla tarkoitetaan johtavia koko organisaatiota koskevia päämääriä. Tällä on vaikutusta henkisen mallin sisältöön. Strategista suunnittelua tulee tehdä jatkuvasti, sillä se ei ole koskaan valmis.

### 2. Operatiivinen malli

Operatiivisen toiminnan perusteet luodaan perusfilosofian pohjalta. Aluksi täsmennetään Helian toiminnalliset tavoitteet vuositason tasolla ja tarkennetaan organisaatorakenteita ja toimintakulttuuria. Täsmennysten tulee vastata henkilöstön toimintakäsityksiä. Näin kartoitetaan ja määritetään organisaation oppimisprosessit koulutusohjelmittain sekä ydinosaimiset, joiden avulla aikaansaadaan oppilaitokselle kilpailuetua, korkealaatuista opetusta ja asiakkaille hyvää palvelua. Kysymys on pedagogisesta laadusta. Operatiivista toimintaa tuetaan joustavilla tietojärjestelmillä.

Koulutusohjelmakohtaiset tavoitteet, toiminta- ja oppimisprosessit, niissä tarvittava ydinosaaminen ja ohjelmia tukevat opettajatiimit täsmennetään vuosittain ja tarpeen mukaan. Lisäksi suunnitellaan tarvittavat tieto- ym. järjestelmät vuosittain strategiasuunnitelman pohjalta. Tämä tehdään kunkin koulutusohjelman osalta erikseen.

### 3. Henkinen toimintakäytäntömalli

Ohjelmien yhteensovitus tapahtuu samanaikaisesti toimintakäytäntöjen ja toimintaa ohjaavien uskomusten eli käsitysten täsmennyksen avulla. Toimintauskomuksilla tarkoitetaan ohjaavia arvoja (luku 2), ja niitä ovat määräävät, pysyvät ja arvostavat uskomukset. Kysymys on Helian toimintakulttuurin kiteyttämisestä. Tällöin Helian henkisen toiminnan perusteet täsmentyvät demokraattisen dialogin avulla. Oppimisprosessit ja niistä huolehtivat tiimit määrittelevät tiimisopimuksen avulla tiiminsä tarkoituksen, tehtävät, vastuut ja roolit. Samalla otetaan kantaa käytettäviin johtamistyyleihin tiimi- ja toimijatasolla, ihmisten johtamisessa otetaan huomioon päätöksentekomenettelyt, vastuut, motivaatio, ihmissuhteet, reflektointi, oppimisen mittaaminen ja palkitseminen.

Mallin käyttäminen edellyttää kokonaisvaltaista organisaation toiminnan kehittämissuunnitelmaa, jossa eri kehityskohteet on nivottu toisistaan riippuvaisiksi. Toiminnan kehittäminen tapahtuu kaikilla mallin osa-alueilla samanaikaisesti ja hallitusti. Kysymys on suuresta transformaatiosta.

Tuloksia mitataan ammattikorkeakoulu-, koulutusohjelma-, prosessi- ja toimijatasolla, mikä edellyttää kokonaisvaltaista mittausjärjestelmää. Tällöin mitataan mallissa esiintyviä kokonaisuuksia ja erityisesti asiakkaiden tyytyväisyyttä ja Helian onnistumista koulutusmarkkinoilla.

## 7 LUOTETTAVUUSTARKASTELU

### 7.1 Tutkijan rooli

Tutkija on toiminut koulun tuntiopettajana syksystä 1995 lähtien. Eri henkilöstöpalavereissa hän ja jotkut muutkin informoivat tutkimuksesta avoimesti syksyn 1995 aikana. Informaatiota jaettiin tutkimusseminaarin yhteydessä keväällä 1996 sekä henkilökuntalehdessä ja useissa opettajapalavereissa ja neuvotteluissa. Tutkijan tausta vaikuttaa luotettavuuteen. Konsultointityössä hän oli ohjannut kymmeniä kehitysprosesseja eri yrityksissä ja työyhteisöissä. Tämä kuvastaa tutkijan ammatitaitoa. Varsinkin haastattelussa ja leadership-tiimissä tutkimusote oli osaltaan, subjektiivista ja tällöin haastattelumenetelmät ja ryhmän ohjaus oli tärkeä hallita. Kyseisen seikan tutkija tiedosti selkeästi. Heliassa oli hallita tutkijan rooli, joskin aikaisempi monivuotinen konsulttausta saattoi vaikuttaa erityisesti haastattelujen lopputulokseen. Ehkä tutkijan asiantuntijarooli vahvistui jonkin verran; olihan hän pitänyt mm. opettajien koulutuspäivillä keväällä 1995 alustuksen opettajan roolista, siis ennen kuin aloitti tuntiopettajana kyseisessä koulussa. Tämä saattoi toisaalta auttaakin tutkimusta, koska tutkittavat ehkä uskoivat paremmin tutkijan kykyyn tehdä objektiivista tutkimusta. Lisäksi tutkija ei tulisi hakemaan uusia, avautuvia virkoja oman elämäntilanteensa vuoksi, minkä hän myös selkeästi informoi. Tämä seikka helpotti avoimuutta ja poisti kilpailutuntemuksia erityisesti johtotiimissä. Tutkijaa ei koettu kilpailijaksi uusia johtotiimin paikkoja täytettäessä.

Työyhteisön tuntemuksen kasvaessa tutkijalle kerrottiin usein sellaisia asioita, joita ei ehkä puhuttu ulkopuolisille. Toisaalta tämä saattoi olla haitta, koska näin syntyi mahdollisesti pelkoja siitä, että asioita kerrotaan eteenpäin. Tutkijan työtä helpotti johtavan rehtorin ja apulaisrehtorin varaukseton tuki ja luottamus. Tämä tuli esille useissa yhteyksissä. Tutkija tuki johtotiimin käytäntöjä kehittävän työntutkimuksen keinoin. Lisäksi hän auttoi kahta muuta tiimikokonaisuutta ja edisti niiden kehittymistä. Voidaan todeta, että tutkittaville ei ole tuotettu vahinkoa ja että tutkija on pyrkinyt rehelliseen, avoimeen ja reiluun työtapaan (vrt. Niiniluoto 1994, 47-49). Tutkija käytti prosessikonsultaatiomenettelyä ja oli tutkituissa tiimeissä lähinnä yhteistyökumppani.

Tutkijan ei tarvinnut suojata työyhteisöä anonyyminä, koska tähän ei nähty painavia syitä, ja opiskeltiinhan opettajien piirissä juuri avoimuutta. Sen sijaan yksilöiden haastattelu- ja kyselytulokset sekä muut kommentit olivat ja ovat täysin luotamuksellisia.

### 7.2 Reliabiliteetti ja validiteetti

Kokonaisluotettavuudella tarkoitetaan tulosten luotettavuutta, reliabiliteettia eli sitä, että mittaustulos ei ole sattumanvarainen, sekä toisaalta mittauksen pätevyyttä, validiteettia, eli kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. Reliabiliteetti ja validiteetti varmistettiin seuraavasti:



### 7.2.1 Kysely

Kysely on henkilökohtainen ja luottamuksellinen. Kyse on lomakkeella annetuista vastauksista. Tutkimuksessa käytettiin rinnan kyselytutkimusta ja haastattelua. Näin voitiin käyttää sekä laadullista että määrällistä tutkimusmenetelmää tiedonkeruussa ja varmistaa osaltaan validiteettia ja reliabiliteettia. Tietoa pyrittiin keräämään eri menetelmillä. Samalla täytettiin tutkimuksen monimenetelmällisyyden vaatimus (vrt. Cohen & Mainion 1994; Denzin 1978). Kyselytutkimus toi esille ne ulottuvuudet, jotka koettiin tärkeiksi, kun toisaalta haastattelujen avulla pyrittiin saamaan selville faktoreihin liittyviä sisältönäkemyksiä ja rinnakkaisten toimintatutkimuksien avulla löytämään ne asiakokonaisuudet, jotka tutkimuksen aikana nousivat muutosvälineiksi.

Toimintakyselyn luotettavuutta ja pätevyyttä varmistettiin siten, että vastaajia oli riittävä määrä, vastaajat edustivat eri koulutusohjelmia ja tukihenkilöstöä, otoksen koko oli riittävä, kehittämistyöhön liittyvät aihealueet oli teemoitettu kattavasti ja ne esiintyivät myös haastattelun teemoina. Lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus varmistaa kysymyksiin liittyviä käsitteitä, he saattoivat tarkistaa tutkijalta, että he olivat ymmärtäneet kysymykset. Toisaalta heikkouksina saattoivat olla vastaajien määrä, joidenkin kysymysten käsitteellisyys ja se, että tutkijalla ei ollut mahdollisuutta kontrolloida lomakkeen täyttämistilannetta, jota varsinkin survey-kyselyssä pidetään heikkoutena.

Kyselyn tulokset koottiin taulukkolaskennan avulla havaintomatriisiksi. Matriisitietoja hyväksi käyttäen laskettiin muun muassa keskiarvot, hajonnat ja mediaanit sekä tärkeyden että toteutumisen osalta. Kyselylomakkeessa oli sekä tärkeyden että toteutumisen arviointiasteikko, joten vastaaja arvioi toisaalta muuttujien tärkeyden ja toisaalta muuttujien toteutumisen asteikolla yhdestä viiteen (liite 3). Tutkimuksessa pyrittiin mittaamaan sekä muuttujien tärkeyttä että toteutumista toimintakäytäntöjä kehitettäessä. Kuten tulosluvussa on kerrottu, tärkeyden faktorointi jätettiin pois, koska tärkeys-kysely ei erotellut riittävästi muuttujia.

Tässä tutkimuksessa faktorianalyysi oli mielekäs tapa kuvailla muuttujien riippuvuuksia (vrt. Manly 1986; Nevgi 1998). KMO-testi oli adekvaatti (.831). Kaiser Meyer-Olkinin testi ilmaisee havaittujen korrelaatiokertoimien ja osittaiskorrelaatiokertoimien summien välisen suhteen. Sen tulisi olla yli .50, jotta faktorianalyysi olisi validi menettely. Tämä edellytys toteutui tässä tutkimuksessa. Barlett-testi (Barlett's Test of Sphericity) perustuu muuttujien korrelaatiomatriisiin ja ilmaisee, onko siinä riittävästi tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita. Testi osoitti (Khiineliö), että sattumanvaraisuus kumoutui selkeästi. Summamuuttujien reliabiliteettia arvioitiin laskemalla. Cronbachin alfa-arvot kuvaamaan summamuuttujien sisäistä konsistenssia. Kertoimet toteutumisen osalta olivat .62-.88. Yhden toteutumisen faktorin kerroin oli .33 ja tämä muodosti poikkeuksen. Kokonaisuutena reliabiliteettikertoimia voidaan pitää hyvinä.

Viiden faktorin ajotulos oli selkein, sillä yhdentoista, yhdeksän ja kuuden faktorin ratkaisussa eri muuttujat latautuivat varsin satunnaisesti eri faktoreilla ja kuuden faktorin ratkaisussa ei syntynyt kuudennelle faktorille korkeita latauksia ja tulkintaa oli siten vaikea tehdä. Viiden ulottuvuuden ratkaisulla saatiin selkeät ryväkset ja myös riittävä kokonaiskuvaus. Faktoriratkaisuissa selitysprosentti toteutumisen

osalta oli 44.61. Kaiken kaikkiaan viiden faktorin ratkaisussa saatiin parhaiten esille faktoriulottuvuudet, ja se antoi parhaan tulkintamahdollisuuden eri odotusfaktoreiden toteutumisesta. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä tehtiin vertailuja ja testattiin toteutumisen faktorien välisiä eroja tai riippuvuuksia sekä taustamuuttujien eli iän, sukupuolen, palveluvuosien, tiimijäsenyyden ja oman opetusalueen riippuvuuksia.

Kyselyn tulokset tukevat aikaisempia ja myöhempiä tutkimustuloksia asiantuntijaorganisaation toimintakäsityksistä (vrt. mm. Nelson & Burns 1984; Lewy & Merry 1986; Porras & Silvers 1991; Senge 1990; Hirvi 1992; Sarala & Sarala 1996; Pincot & Pincot 1996; Honkanen 1999; Helakorpi 2000; Ruohotie 2000; Huhtala 2001; Rasta & Einola-Pekkinen 2001). Koulun johtotiimi ei nähnyt muutostarpeita ihmisten johtamisasioissa. Tätä muutosvaadetta ei koettu tärkeäksi johtotiimin toimintaongelma- ja kehittämistoiminnassa eikä siitä keskusteltu johtotiimissä (vrt. johtotiimin päiväkirja). Yhteisen uskomusjärjestelmän luominen toiminnasta kuitenkin korostui. Lisäksi toimijatasolla yksilön voimavarojen suuntaaminen sovittuihin tavoitteisiin korosti tavoitetietoisuutta ja sitoutumista. Tutkimuksen viitekehys ei kuvaa selkeästi vuorovaikutuksen merkitystä eri tasojen välillä, vaikka kommunikaatiolla on suuri merkitys muutosprosessien läpiviennissä.

### 7.2.2 Teemahaastattelu

Puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jolla tutkittiin koko organisaation toimintakäsityksiä tutkimuksen alussa, pyrittiin välttämään satunnaisvirheitä. Tämä tarkoitti sitä, että haastattelijalla oli selkeä kysymyslista samoista teemoista kuin oli ollut suoritettussa kyselyssä. Näin tutkija varmisti samojen asioiden esilletulon kuin kyselyssä ja selkeytti teemojen sisältöjen tarkkuutta olennaisiin asioihin keskittyen. Tämä merkitsi sitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti oli ymmärrettävissä vaatimukseksi analyysin toistettavuudesta (ks. Uusitalo 1991, 84). Tämä on mielestäni täysin mahdollista. Haastattelussa olleilla oli tilaisuus jälleenkäydä tarkistaa haastattelun loppuyhteenvedot. Näinkin pyrittiin estämään sattumanvaraisia virheitä. Tarvittaessa jokaisella haastateltavalla oli mahdollisuus katsoa oma haastattelunsa nauhalta ja keskustella tutkijan kanssa. Haastattelun tulosta voidaan pitää luotettavana.

Haastattelija kykeni etenemään suhteellisen vapaasti (ks. Bryman 1989, 148-149). Teemahaastattelun avulla tutkija yritti ymmärtää syvällisesti haastateltavien elämäkokemuksia, näkemyksiä ja tulkintoja (vrt. Taylor & Bodgan 1984, 77).

Haastattelija eli tutkija kysyi haastattelun aikana joustavasti kysymyksiä tilanteen vaatimassa järjestyksessä. Toisaalta haastattelijalla oli myös mahdollisuus havainnoida haastateltavia ja kontrolloida tutkimustilannetta. Lisäksi yksi videohaastattelu testattiin Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen kvantitatiivisella harjoituskurssilla ja tällöin muun muassa varmistettiin haastattelusta tehdyt yhteenvedot ja niiden oikeellisuus opiskelijoiden ja opettajan avulla, jotka antoivat haastattelutuloksesta hyväksyvän palautteen.

Haastattelun aikana tutkijalla oli mahdollisuus merkitä muistiin omia tietoja siitä, mitä haastateltavat sanoivat, kuinka haastateltavat olivat kokeneet asioita jne. Koska haastattelija saattoi itse vaikuttaa vastausten sisältöön omien stereotyyppisten arvioitensa perusteella, oli olennaista, että vuorovaikutustilanne, jossa haastattelut

tapahtuivat, järjestettiin siten, että fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät tekijät olivat kaikille mahdollisimman yhdenmukaiset. Tämä merkitsi sitä, että kaikki haastattelut suoritettiin suljetussa kokoustilassa ja videoitiin. Miten paljon videointi vaikutti haastattelutilanteessa, jäi avoimeksi. Tutkijana totesin varsinkin haastattelujen purkuvaiheessa, että edut olivat suuremmat kuin mahdolliset haitat.

Haastattelujen kokonaisyhteenvedo tarkistutettiin haastatetuilla lyhennettynä yhteenvedona tammikuussa ja tuloksista kirjoitettiin koulun henkilöstölehteen 1/1997. Samalla tutkija varmisti tulosten validiteettia ja reliabiliteettia.

### 7.2.3 Tiimien toimintatutkimukset

Kurtakon (1989) mukaan muutosten toteutuminen on toimintatutkimuksessa keskeinen edellytys, kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Johtotiimin esittämät muutosvälineet vaikuttivat siten, että operatiivisessa toiminnassa organisaatiokerenke ja vastuujaako toteutuivat. Sekä Leaderhip -tiimi että almo -tiimit toteuttivat myös uudet opetusmoduulit. Toiminnan muutosvälineet vaikuttivat suoraan toiminnan tasolla.

Tiimien toimintatutkimuksissa, interventioissa, luotettavuutta varmistettiin demokraattisen dialogin toteutumisella ja päiväkirjatekstien ja toiminnan jatkuvalla reflektoinnilla. Johtotiimissä ja leadership -tiimissä käytiin systemaattisesti läpi tutkimuksen johtopäätökset sekä kirjallisina väli- ja loppuraportteina että suullisten vuorovaikutustapahtumien avulla (vrt. päiväkirjat). Almo -tiimeissä tehtiin lisäksi erillisen tutkimusraportti tiimityön onnistumisesta (Niemelä & Vitikainen 1999). Kyseisen raportin johtopäätökset otettiin huomioon tässä tutkimuksessa.

Tutkija seurasi johtotiimin istuntoja ja kirjoitti kaikista istunnoista tarkan päiväkirjan. Jokaisen istunnon päiväkirja jaettiin aina osallistujille seuraavan istunnon alussa hyväksyttäväksi. Dokumenttia arvioitiin kriittisesti, ja tarvittaessa siihen tehtiin korjauksia. Tutkija ei osallistunut keskusteluihin, vaan metodina oli havainnointi, joka koski sekä prosessin kehittymistä että asioiden ja tuloksien aikaansaamista.

Johtotiimin tekemät organisaatiotason toimintakäytäntöjen ongelmakartoitukset raportoitiin huolella, ja ne refleктоitiin useita kertoja eri istunnoissa. Kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa ja erityisesti historiallinen analyysi johtotiimissä auttoivat lähtötilanteen ymmärtämistä organisaatiotasolla ja paljastivat olennaisia ristiriitoja toiminnassa, koska tutkimusote oli varsin reflektiivinen. ”Peilin” avulla johtotiimi havaitsi konkreettisen selkeästi, mitkä olivat olennaisimmat toimintatason ongelmat ja mitä parantamistoimenpiteitä oli tehtävä nyt ja tulevaisuudessa.

Johtotiimin interventiota koskeva yhteenvedo analysoitiin elokuun alussa 1997 yhteisessä palaverissa, jossa tiimi refleктоi tutkijan tekemän kokonaisraportin ja täsmensi sitä. Johtotiimin jäsenet saivat myös tilaisuuden arvioida lopputulosta kirjallisin kommentein (liite 7). Tämän teki kolme tiimin jäsentä.

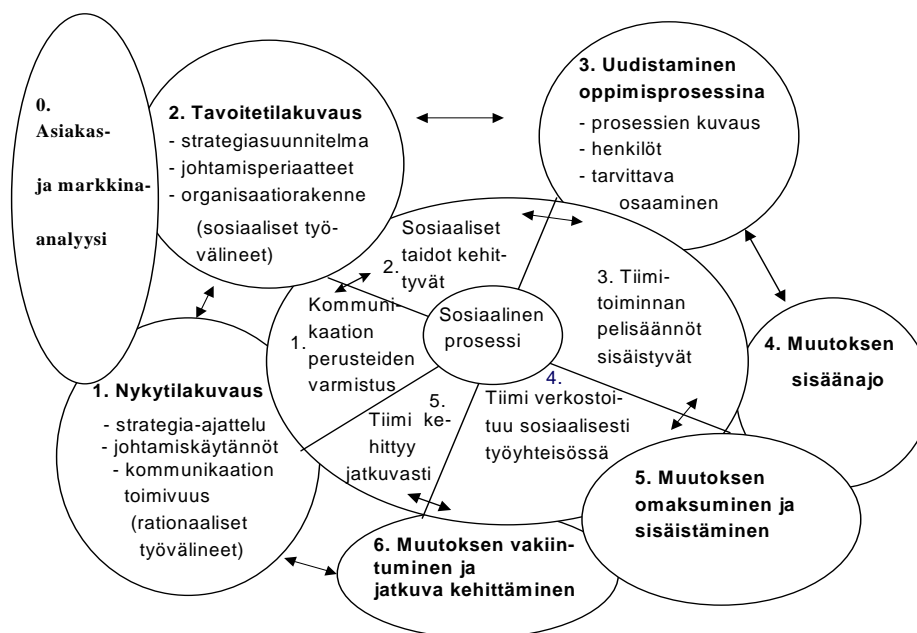
Leadership -tiimin jäsenet refleктоivat omaa kehittymistään ja onnistumistaan tiimi-palavereissa kyseenalaistaen jatkuvasti työnsä tuloksia. Elokuussa 1997 koko tiimin muutokset ja aikaansaatu lopputulos arvioitiin yhteisessä keskustelussa.

Leadership -tiimin tulokset vaikuttivat tutkimuksen aikana välittömästi opetustyöhön, ja uudistettu johtamismoduuli on osoittautunut käytännössä varsin toimivaksi.

## 8 TULOSTEN POHDINTA

### 8.1 Organisaation muutosmalli

Tämän tutkimuksen pohjalta ja myöhempiin tutkimustuloksiin tukeutuen Heliällä on hahmoteltu organisaatiotason kokonaisvaltainen malli, joka kattaa myös johdon johtamistoimenpiteitä. Tässä luvussa tuomaan esille sitä, mitä koko organisaation toiminnan kehittäminen edellyttää erityisesti johtamiselta. Mallin avulla Heliassa voidaan siirtyä tasapainoiseen johtamiseen (balanssijohtaminen). Tämä toimintakäytäntö yhdistää sosiaalisen kehitysprosessin ja rationaaliset toimenpiteet. Seuraavassa kuvataan kahta rinnakkaista muutosprosessia, rationaalista muutosprosessia ja sosiaalista muutosprosessia, joita käytännössä on vaikea erottaa toisistaan.



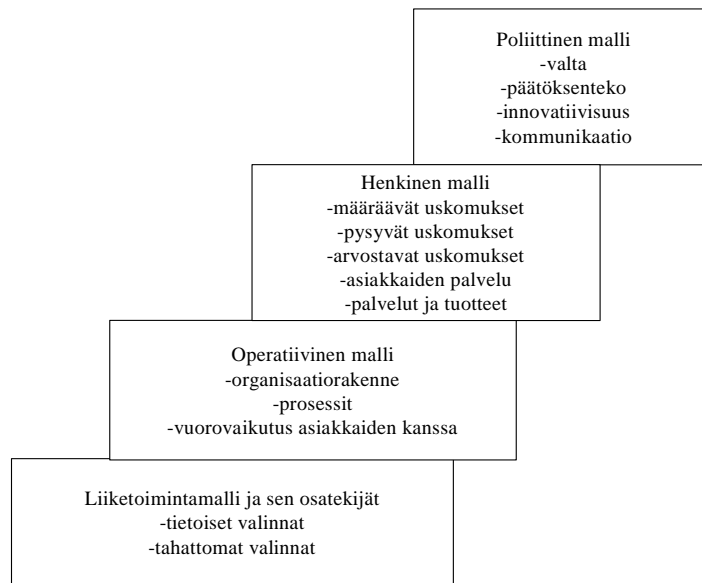
Kuvio 33. Henkilöstön vuorovaikutuksen muutosmalli Heliassa.

Molemmat prosessit kulkevat iteroivasti rinta rinnan, ja käytännössä on varsin vaikea todeta, missä järjestyksessä prosessin vaiheet etenevät. Kuviossa on numeroitu etenemisen vaiheet kummankin prosessin osalta. Toisen asteen muutosnäkömyksen pohjalta näyttää siltä, että kommunikaation perusteet ja toisaalta sosiaaliset taidot, joilla tarkoitetaan ihmissuhdetaitoja, ovat muutosprosessin lähtökohta. (ks. esim. Juuti & Lindström 1995; Habermas 1984) Nämä taidot on varmistettava siinä vaiheessa, kun rationaalisen prosessin nykytilaa (vaihe 1) ja tavoitetilaa (vaihe 2) kuvataan. Voidaan todeta, että vaikka Heliassa on laadittu uusi strategiakuvaus ja se on julkistettu ja arvioitu vuoden 2003 alussa, muutosprosessissa ei ole kuitenkaan otettu huomioon riittävästi sosiaalista prosessia. (Vrt. henkilöstötutkimus vuodelta 2002.) Nykytilan kartoitus luo perustan tavoitekuvaukselle, ja olennaisen tärkeää on, että nykyhetken toimintakäytännöt ja kommunikaation toimivuus tiedetään, ennen kuin ryhdytään hahmottamaan uutta tavoitetilakuvaa (vaihe 2). Tämän osoitti

erityisesti johtotiimin muutosprosessi, jossa nykytilan ymmärtämiseksi kuvattiin myös historiallinen näkökulma. Tämä kuvaus otettiin huomioon strategiasuunnittelussa. Olennaista tavoitetilan kuvauksessa on selkeä strategiasuunnitelma, siihen liittyvät johtamisperiaatteet sekä taustalla olevat perusarvot ja sopiva organisaatorinen rakenne. Rationaalisen prosessin vaiheessa (vaihe 3), so. oppimisprosessien uudistaminen, edellytetään sitä, että sosiaaliset taidot, siis lähinnä ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, ovat riittävän hyvällä tasolla. Näihin taitoihin on panostettu, mutta ei systemaattisesti, vaikka kehityskeskustelut ovat yksi toimintakäytäntö. Ydinosaaminen, jota kuvauksessa tarvitaan samoin kuin toteutuksessa, tulee varmistaa niissä osaamisryhmissä (oppiaineiden perusteella luodut ryhmät), joiden oppimisprosessit kuvataan. Ryhmiin tulee valita ydinosaamista hallitsevat henkilöt (vrt. Kotter 1997). Prosessinomaisen valmentamisen avulla voidaan luoda ydinosaaminen. Heliassa ei ole kuvattu selkeästi ydinosaamista organisaatio- ja opetusohjelmatasolla eikä kokonaisvaltaista koulutusta ole järjestetty henkilöstölle eikä johdolle (vrt. esim. Kantanen 1997; Nikander 2003). Muutoksen implementointi on käynnistettävä aktiivisella ja uudella kokonaisvaltaisella muutosprosessimenettelyllä, jossa on tärkeää käyttää projekteja työvälineinä. Tällaista projektimenettelyä ei ole vielä riittävästi käytetty. Muutoksen omaksuminen ja sisäistäminen (vaihe 5) merkitsee ryhmien sisäistä ja tiimien välistä hyvätasoista vuorovaikutusta, ja tästä prosessista tulee huolehtia tiimejä kehitettäessä. Tiimien hyödyntäminen ja käyttö on jäänyt vähäiseksi. Itse asiassa tiimimalli vuodelta 1996 on purettu ja on perustettu osaamisryhmiä. Kun hienosäätö tapahtuu (vaihe 6) jolloin jatkuva kehitys on vakituinen toimintatapa. Näin voi kehittyä kulttuuri, jolle on ominaista oppivan asiantuntijaorganisaation piirteet. Kyseinen prosessi on yhä käynnissä.

## 8.2 Muutosmallin perusteita

Muutoksen sisäänajo ja vakiinnuttaminen ovat pitkän tähtäyksen prosessinomaista kehittämistoimintaa. Muutosprosessin avulla pyritään toteuttamaan tietynhetkinen strategiasuunnitelma. Esimerkiksi Helian muutosprosessi alkoi kokeiluvuonna 1992 ja prosessi jatkuu edelleen. Suunnilleen 8-10 vuotta näyttää olevan useiden tutkijoiden näkemys muutosprosessin kestosta oppilaitosmaailmassa (Luopajarvi 2002; Määttä 1997; Sarala & Sarala 1996; Juuti 1993; Schein 1992; Senge 1990). Tämän vuoksi muutoksen vauhdittamiseksi tarvitaan selkeitä toimintakäytäntöjen muutosmalleja, jotka hyödyntävät paremmin organisaatioiden henkilöstön osaamista. Seuraavaksi esitetään yksi muutoksen lähestymistapa pohdintoineen. Kyse on tutkimustuloksen henkisestä mallista. Mallin on esittänyt Hamel (2001). Hänen mielestään ympäristö muuttuu niin nopeasti, että perinteiset mallit ja pitkä kokemus muutostyöstä eivät vastaa enää ajan haasteisiin. Hän ilmaisee asian seuraavasti: ”Et voi käyttää vanhaa karttaa uuden maan löytämiseen”. Lähtökohdaksi Hamel esittää näkemyksen, että jokaisessa yrityksessä, myös muissa työyhteisöissä, on neljä erillistä johtamisen mallia (kuvio 33).



Kuvio 34. Toimintakonseptin uudistaminen (Hamel 2000, 159).

Hamel esittää operatiivisen mallin, joka sisältää kaiken, mitä ihmiset tekevät päivittäin: miten heidät on organisoitu, mitä toimintoja he suorittavat, miten he toimivat vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa, ja mitä prosesseja he hoitavat. Operatiivista mallia ohjaa liiketoimintamalli. Se koostuu kaikista työyhteisön tahattomista tai tietoisista valinnoista, jotka koskevat liiketoimintakonseptin osatekijöitä. Uskomukset eli perusarvot ovat Hamelin mukaan hallitsevia opinkappaleita ja puhdasoppisia näkemyksiä siitä, miten asiakkaita palvelemaan, mitä asiakkaat haluavat, miten tuotteet ja palvelut hinnoitellaan, organisoidaan jne. Ylimpänä kuviossa on poliittinen malli. Se kuvaa tapaa, jolla valta on jaettu organisaatiossa ja erityisesti vallanjakoa henkisen mallin toteuttamisessa. Poliittinen malli vastaa kysymykseen, kenellä on valta missäkin asiassa organisaatiossa. Kuka pystyy päättämään, kuka sanoo viimeisen sanan? Hamel toteaa, että menestyvissä yrityksissä nämä yllä esitetyt mallit ovat samoilla linjoilla ja jokainen tukeutuu vakaasti toisiinsa. Työyhteisöllä on yhteinen linjaus. Hän varoittaa kuitenkin, että täysin yhtenäinen linjaus tuhoaa uudistumismahdollisuudet, koska se ei siedä toisinajattelijoita eikä salli vaihtoehtoja. Hamel korostaa voimakkaasti epäjatkuva maailmassa innovatiivisuutta eli luovuutta, joka merkitsee innovointitaitoja, innovointia palvelevaa tietotekniikkaa, innovointimittareita ja luovia johtamisprosesseja. Hän esittää, että jatkuvan uudistumisen perustaksi on luotava innovointisalkku, joka koostuu kolmesta osasta (Hamel 2000, 304-305): Ensimmäisessä on joukko ideoita. Toisessa on joukko kokeiluja ja vain ansiokkaat ideat etenevät kokeiluksi. Kolmannessa on joukko uusia hankkeita (projekteja). Innovointi on siis prosessi, jossa ensimmäinen vaihe ”kuvittele ja suunnittele” täyttävää salkun ensimmäisen osan ideoilla, ”kokeile ja arvioi” vaiheeseen edenneet ideat muodostavat salkun toisen osan ja kolmannessa osiossa ovat ”kasvata”-vaiheeseen päässeet ideat. Hamel suosittelee, että

kyseenalaistamme periytyneet toimintaperiaatteet. Tämä merkitsee erityisesti vanhan henkisen uskomusjärjestelmän kyseenalaistamista ja uudistavaa uskomusjärjestelmää. Henkisen mallin uudistaminen on yksi olennaisimmista muutosvälineistä ja on esimerkiksi Helian merkittävin haaste vuosina 2004-2006. Hamel esittää muun muassa seuraavia uusia uskomuksia:

- Jokainen henkilöstön jäsen voi auttaa innovatiivisten strategioiden luomisessa.
- Sääntöjä rikkova innovatiivisuus on tie menestykseen.
- Omintakeiset liiketoimintakonseptit luovat kilpailuedun, ei tietotekniikka sinänsä.
- Muutos alkaa aktivisteista, ei johdosta.
- Moninaisuus ja monipuolisuus ovat avain innovatiivisuuteen.

Edellä esitetyt Hamelin näkemykset, mallit ja uskomukset, saattavat olla osin vieraita ammattikorkeakoulujen kehitystyössä. Muutoksiin pyritään yhä varsin perinteisin menetelmin. Henkisen mallin käyttö muutostyössä on tuntematonta, poikkeuksena kuitenkin malliin liittyvien arvojen kirjaus. Kehitystyössä huomio on kohdistunut pääosin operatiivisen mallin kehittämiseen ja toiminnan laatuun. Suuret ja radikaalit muutokset ovat olleet vasta hahmottumassa. Olisi hedelmällisempää luoda sellaisia muutosvälineitä, jotka muuttavat kaikkia osatekijöitä sopivassa suhteessa (vrt. toisen asteen muutos). Valtamallissa määritelty päätöksenteko ammattikorkeakoulussa on tärkeä toimenpide, koska kysymyksessä on korkean tason asiantuntijaorganisaatio. Asiantuntijat haluavat päätöksenteko-oikeutta ja itsenäistä työkentelymahdollisuutta. Linjauspäätökset voidaan pääosin toki säilyttää ammattikorkeakoulun johdolle. Johdon tehtävänä on antaa suunta ja mahdollistaa yhdessä oppimisen kautta tapahtuva tavoitteiden saavuttaminen (Rastas & Einola-Pekkinen 2001, 28). He korostavat sitä, että aineettoman pääoman tehokas käyttö on olennaista. Tämä edellyttää mallintamista, yhteisten arvojen luomista, osallistavaa johtamista ja päätöksenteon linjausta. Aineettomalla pääomalla he tarkoittavat (1) osaamista, (2) organisatorista tietoa ja aineetonta varallisuutta sekä (3) vuorovaikutussuhteita, jotka vaikuttavat organisaation kasvuun ja tuloksellisuuteen, mutta eivät ole organisaation aineellista varallisuutta (Rastas & Einola-Pekkinen. 2001, 16).

### 8.3 Muutosvälineiden siirrettävyys

Silloin kun on kysymys tapaustutkimuksesta, jossa kohteena on oppivaksi asiantuntijaorganisaatioksi luonnehdittu työyhteisö, tutkimustulosten siirrettävyys yleisiksi muutosvälineiksi on varsin haastava tehtävä. Usein tilanne on monissa organisaatioissa niin omaleimainen toimintauskomusten, toimintakäytäntöjen ja itse toimintakulttuurin osalta, että lähes poikkeuksetta jokainen organisaatio tarvitsee omat muutosvälineensä. Eräitä tärkeimpiä muutosvälineitä voidaan tuoda esille seuraavasti:

- 1) Muutosta tulee johtaa tietoisella kehittämisprosessilla yhdistämällä sekä rationaalinen että sosiaalinen prosessi. Rationaalisen prosessin perustana on selkeä strateginen suunnitelma ja selkeä yhteinen visio (vrt. Kirjavainen & LaaksoMan-

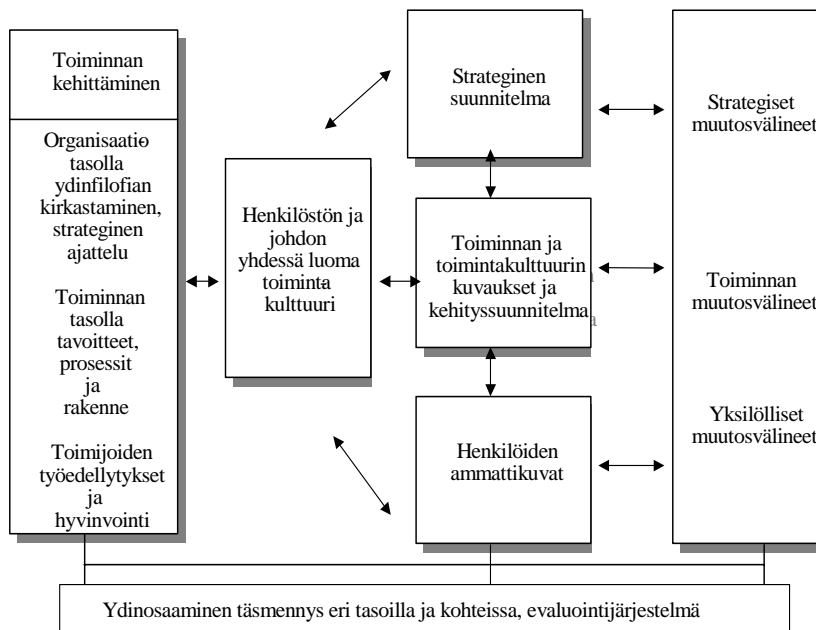


ninen 2000). Suunnitelman on oltava toteuttamiskelpoinen ja innostava. Itse muutoksen tulee tapahtua johdonmukaisen, mutta joustavan kehittämissuunnitelman ja kehittämissuunnitelman avulla.

2) Asiantuntijaorganisaatiossa muutosmenetelmänä on koko henkilöstöä osallistava yhteistyöhön perustuva muutosstrategia, joka saa aikaan muutoksia muun muassa ajattelussa, arvoissa, asenteissa ja toiminnassa. (Vrt. Broms 1988, 70; Buchowich 1990, 16; Kihlmann 1992, 14; Juuti 1994, 158; Miettinen 1999, 43.) Tällöin kulttuurin muutos ilmenee esimerkiksi normien eli kirjoittamattomien käyttäytymissääntöjen ja arvokäsitysten muutoksina. Työilmasto määräytyy sen mukaan, miten yksilö suhtautuu organisaation kulttuuriin ja sitä tukeviin arvokäsityksiin ja johtamistyyliin. Myös se, miten työyhteisön esimieskunta toimii ja käyttää valtaansa ja millainen on organisaation rakenne ja järjestelmät, vaikuttavaa muutokseen (Armstrong 1995, 15). Normien, arvokäsitysten ja keskeisten asenteiden muutos tapahtuu perusteellisen harkinnan ja sosiaalisen muutosprosessin avulla kyseenalaistavan kaksisilmukaisen oppimisprosessin myötä (Juuti 1994; 1995; Rauste-von Wright 1994; Argyris 1993; Buchowich 1990).

3) Yksi olennaisimmista muutosvälineistä on luoda sellainen muutosprosessi, joka edesauttaa asenteiden, arvojen ja normien muuttamista. Muutos on tällöin monivaiheinen prosessi. Kotter (1997) puhuu kahdeksanvaiheisesta prosessista. Muutos on tuotava suoraan henkilöstölle kunkin jäsenen merkittäviksi koettujen asioiden pohdintaan. Tällöin muutosprosessiin osallistuminen on välttämätöntä. Ennen muutosta henkilöstön on kuitenkin koettava muutos tarpeelliseksi, tunnettava itsensä motivoituksi, ymmärrettävä koko muutoksen sisältö ja sen jälkeen ryhdyttävä toimimaan sovitun muutosmallin mukaisesti (Buchowich 1990, 16).

Yksilötasolla perustana on voimakas motivaatioaste ja vahva sitoutuminen muutokseen (Ruohotie 2000a). Tämä edellyttää avointa kommunikointia ja yhteistyötä. Kotter (1997) sanoo, että on luotava ilmapiiri, joka tukee muutoksen kiireellisyyttä, ja että muutosvälineenä ovat ennen kaikkea siihen sitoutuneet tiimit. Muutosprosessin seurauksena tapahtuu organisaation rakenteen, johtamisprosessien ja toimintakäytäntöjen kehittymistä sovitun yhteistyöperiaatteiden hengessä. Tämä edellyttää, että ihmisille on oltava asiantuntijaorganisaatiossa riittävästi vastuuta ja valtaa. Muutos on saatava jokapäiväiseksi toimintatavaksi. Tätä edistävät ns. konkreettiset tulokset, mikä tarkoittaa sitä, että ajallisesti pitää syntyä uusia tuloksia yhden tai kahden vuoden kuluessa muutoksen käynnistymisestä. On suotavaa, että ensin muutetaan ajattelua ja sitten vasta toimintaa. Tämä merkitsee sitä, että sosiaalisen prosessin on tapahduttava sopivassa rytmissä rationaaliseen prosessiin nähden.



Kuvio 35. Yleisiä muutosvälineitä.

Muutosvälineistä syntyi yleishahmotelman (kuvio 35). Mielestäni sitä voidaan soveltaa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Lähtökohtana on selkeästi kuvattu ammattikorkeakoulun ydinideologia, joka määrittää toiminnan ydintarkoituksen, vision ja intentiot. Näihin tukeutuen voidaan asettaa organisatoriset tavoitteet, ja tarkentaa organisaatorakenne ja prosessit. Toimijatasolla huolehditaan ihmisten sitoutumisesta ja luodaan toimiva kannustejärjestelmä. Henkilöstön toimintakäytökset kuvataan yhteisenä uskomusjärjestelmänä. Samalla otetaan kantaa johtamisperiaatteisiin, joita halutaan noudattaa. Tällöin muun muassa strategisen johtamisen elävän osan, muutoksessa olevan osan muodostavat strategiset tavoitteet ja dynaaminen strategiamäärittäminen, jotka ohjaavat operatiivista toimintaa. Toiminnan johtamisen osalta kirkastetaan tehtävät, vastuut ja toimintatavat. Ihmisten johtaminen perustuu persoonajohtamiseen, joka tarkoittaa sitä, että ihmistä johdetaan ottamalla huomioon hänen persoonansa ja omaleimaisuutensa. Tämän lisäksi työyhteisön tulee määrittellä ydinosamiset ja luoda systemaattinen henkilöstön kehittämisohjelma ja toimiva palaute- ja evaluaatiojärjestelmä. Hyvät tietojärjestelmät tukevat kaikkea tätä.

Keväällä, 2005 näyttää siltä, että uudenlaiset kehittämisvälineet ja -mallit sekä tavat tehdä työtä ja kehittää ammattikorkeakouluja ovat nousemassa esiin. Työelämässä korostuvat (esim. Juuti 2001) yhteistoimintavalmiudet, itsenäinen päätöksenteko ja toiminnan jatkuva kehittäminen. Erityisesti muutospaineet kohdistuvat johtamistyöhön. Asioiden ja ihmisten johtamisen rinnalle on nousemassa tietämyksen hallinnan johtamisideologia (Helakorpi 2001, 17; Rastas & Einola-Pekkinen 2001,

118). Helakorpi esittää koulun toiminnan kehittämistä ajatellen muun muassa seuraavat johtamisen hallinta-alueet

Tulevaisuuden hallinta,

palvelu- ja tuotehallinta,

prosessihallinta ja

kehittämisen hallinta.

Tulevaisuuteen orientoitunut ammattikorkeakoulu katselee ympäristöään, seuraa ennen kaikkea opetusmarkkinoiden trendejä ja kehitystä. Tämän pohjalta analysoidaan asiakkaiden, politiikan ja talouden muutoksia. Lisäksi tarkastellaan sosiaalisia, teknologisia ja ekologisia muutoksia. Siten muutoskenttä monimutkaistuu ja asettaa kehittämistyölle uusia osaamishaasteita. Haasteeksi kohoaa joustavuus ja nopea reagointikyky, jossa innovatiivisuus ja itseohjautuvuus saa lisää merkitystä. Ihmissuhdetaidot ja prosessien hallinnassa selkeys ja tehokkuus korostuvat palveluissa. Kehittämisessä pureudutaan ydinosaamisten kehittämiseen niin organisaatio-, prosessi- kuin toimijatasolla. Aineettoman pääoman johtaminen ja mittaaminen nousevat esille. Tämä merkitsee ei-materiaalisten resurssien käyttöä. Näitä ovat mm. inhimilliset voimavarat ammattikorkeakoulussa, johtamiskäytännöt, toimintakulttuuri, arvot, tietovarannot ja verkostosuhteet. Oppiva organisaatio, kompetenssi-johtaminen, laatujohtaminen, intellektuaalinen pääoma, ja tulosjohtaminen ovat tätä päivää edeltäneitä muotikäsitteitä (Salojärvi 2003). Tärkeä on ymmärtää se, mikä on aineettoman pääoman merkitys ammattikorkeakoulun arvoja määriteltäessä.

#### 8.4 Tutkimuksen arviointia

Tutkimusprosessin haltuunotto oli tutkijalle mielenkiintoinen kokemus. Itse asiassa tutkimuksen etenemisen vaiheistaminen auttoi jonkin verran johdonmukaisuuden parantumisesta, mutta toisaalta liian systemaattinen eteneminen ei välttämättä edistä sellaista esiin tulevien näkökulmien huomioon ottamista, jotka auttavat tutkimustulosten ymmärtämisen selittämistä ja sisäistämistä. Tutkijana valitsin tietoisesti monimenetelmällisen näkökulman (vrt. Denzin 1978) ja havaitsin, että varsinkin toimintatutkimuksen käyttö tiimien tutkimisessa kyselytutkimuksen rinnalla auttoi tulosten täsmentämisessä ja ymmärtämisessä, koska tällöin eri ulottuvuuksia voitiin kuvata syvällisesti. Metodien yhdistäminen lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkittava ilmiö näyttäytyi hieman eri tavoin, kun sitä tarkasteltiin erilaisista asemista, rooleista, näkökulmista tai kokemushistoriasta käsin (vrt. Roisko 2002, 117). Tutkimusta oli vaikea hallita monimenetelmällisyyden vuoksi. Aluksi tutkimus hajosi ja sirpaloitui ja tutkimuksen punainen lanka katosi. Itse toimintatutkimus tiimeissä oli tutkijalla paremmin hallinnassa kuin kokonaisuus. Menetelmien tarkempi valinta alkuvaiheessa olisi syventänyt tuloksia ja selkeyttänyt tutkimusprosessia.

Itse tutkimuksen kesto-aika oli liian lyhyt. Sen sijaan tuloksien kirjaaminen ja raportin kirjoittaminen vei monta vuotta. Tämä seikka oli kielteistä, koska tutkimustuloksien hyödyntäminen tapahtui viiveellä, mutta myönteistä sen vuoksi, että ajan

kuluessa tulokset kirkastuivat selkeämmiksi. Monien tutkijoiden mielestä ammattikorkeakouluorganisaatioissa merkittävien muutosten aikaansaaminen kehitystyössä, kuten edellä on todettu, kestää useita vuosia. (ks. Liljander 2002.) Tulosten tulkinassa on mielestäni syytä pitäytyä pääosin Helian kontekstissa, eikä lyhytaikaisen tutkimusprosessin perusteella ole syytä tehdä yleistyksiä. Organisaation kulttuuria koskevat muutokset nousevat esille ja sisäistyvät uusiksi ajattelu- ja toimintatavoiksi monien vuosien kuluessa, kun muutoksista saadaan kokemuksia.

Muutosvälineiden kehittäminen on aiheena varsin mielenkiintoinen, mutta tutkimuksen kannalta vaikeasti hallittava tutkimuskohde. Kirjallisuudessa Muutoksen aikaansaamisessa korostetaan johtajuutta (esim. Fullan 1990; Collins & Porras 1997; Kotter 1997; Hamel 2001; Nikander 2003). Johtamisella on merkittävä rooli muutosta tehtäessä. Johtajuus on oppilaitoksen tärkein toimintaa ohjaava tekijä (Vaso 1999, 238). Erityisesti koulun rehtorin on kyettävä visioimaan tulevaisuutta, ja toisaalta hänellä on oltava jatkuva kosketus uudistuksen eri vaiheisiin (vrt. Jauhiainen 1995, 41).

Tutkimusprosessin tärkeänä osana pidän tiimeissä käytyjä dialogeja ja suoritettuja haastatteluja. Lisäksi olen voinut keskustella sekä paritasolla että ryhmässä lukeuttomia kertoja kollegojen kanssa ja toteankin, että näiden keskustelujen myötä moni näkökulma on saanut lisävalaistusta. Erityisesti ilmapiirikeskustelut selkeyttivät sitä, miten ihmiset kokivat vallitsevan toimintakäytännön. Reflektiivisen ammattikäytännön omaksuminen on välttämätöntä sekä organisaatio-, prosessi-, tiimittä yksilötasolla. Tämä tarkoittaa muun muassa oman havainnoinnin ja toiminnan jatkuvaa arviointia sekä työn ja työyhteisön tutkimista tavoitteena toiminnan muuttaminen ja kehittäminen. Tämä näkökulma on noussut esille Helian kehittämistyössä ja tällä hetkellä suunnitellaan kokonaisvaltaista evaluaatiomenettelyä.

Tutkimusta tehdessäni olen voinut olla myös mukana monessa roolissa: tutkijana, opettajana, koulun markkinoijana ja konsulttina. Tätä pidän moninäkökulmana. Seuraavaksi esitän eräitä syntyneitä ajatuksia:

Syksyllä 1995, jolloin tutkimus käynnistyi, olin aloittanut tuntiopettajana Heliassa, enkä siis tiennyt koulun organisaation toimintakäytännöistä enkä sisäisestä kulttuurista juuri mitään. Tämä johti tutkimusongelman täsmentämisessä haparointiin ja kesti muutaman kuukauden, ennen kuin tilanne kirkastui minulle tutkimusongelmien asettelun osalta. Toisaalta tietämättömyys saattoi edistää objektiivisuutta tutkimuksen alkuvaiheessa. Tilannetta vaikeutti uuden rehtorin haku syksyllä 1995 ja vasta marraskuussa tutkimusprosessi pääsi alkuun ns. toiminnan pika-arvioinnilla.

Näytti siltä, että kokeilukausi 1992-1995 oli hämmentänyt hivenen enemmän opettajia kuin opiskelijoita. Opettajat olivat uuden tilanteen keskellä, eivätkä tutkimuksessa haastatellut opettajat oikein tienneet, miten tulisi toimia. Muutos ei heijastunut opiskelijoiden toimintaan samalla tavalla. Opiskelijoilla oli tiedon puute siitä, miten asioita hoidettiin koulussa Niinpä vastaukset ja näkemykset olivat erilaisia. Opiskelijat eivät itse asiassa tienneet, miten koulua johdetaan. Opettajat kokivat, että heitä ei juuri ole johdettu ja he olivat saaneet työskennellä vapaasti väliaikaisessa ammattikorkeakoulussa kokeilun aikana.

Myös ympäristön muutospainne oli ankara. Uusi vakinaistamishakemus oli valmistettava nopeasti ja siksi oli vaikea vetää selkeitä johtopäätöksiä siitä, kuinka paljon tiukka aikataulu todellisuudessa vaikutti muutosnopeuteen ja muutoksen laatuun. Haluan kuitenkin todeta, että varsinkin koulun strategiasuunnitelman valmistuminen vauhdittui ulkoisesta paineesta johtuen huomattavasti. Vakinaistamishakemus jätettiin ajoissa ministeriöön, josta sitten toisella kierroksella annettiin myönteinen päätös.

Toiminnan kehittämisen viitekehyksen uudelleen hahmottaminen ja edelleen kehittäminen ammattikorkeakouluille on lähiajan tehtäviä. Tutkimusviitekehystä ja tuloksia hyödyntäen on mahdollista rakentaa myös vuorovaikutteinen johtamismalli.

Tuskaa tuotti kehitysprosessissa se, että Helia oli muodostettu kolmesta vahvasta ja menestyvästä opistotason koulusta. Nämä eivät hevin halunneet luopua omasta kulttuuristaan eivätkä ole tehneet sitä ehkä vielääkään. Tutkijan oli vaikea seurata tiimeissä hyvin erilaisia näkökulmia ja koettaa ymmärtää niiden oikeutusta. Usein käytiin puhdasta ”vaippakeskustelua” eli kyse oli vanhassa pysymisestä ja muutosvastarinnasta, vaikka itse keskustelijat eivät sitä havainneet.

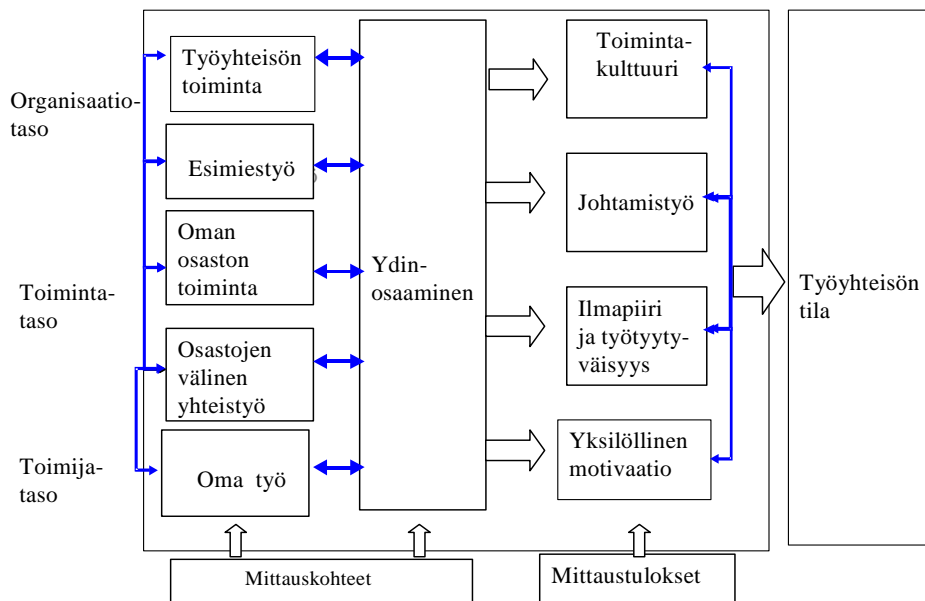
Kvalitatiivisen tutkimuksen tekeminen oli varsin vaativaa, ja toisinaan totesin, että tiimit eivät uskaltaneet reflektoida itseään ja jäsenet saattoivat olla varsin varovaisia ja pidättyviä. Tämän tyyppistä tutkimusta ei oltu aikaisemmin tehty kyseisessä opinahjossa, joten ilmiö oli varsin ymmärrettävä.

Tutkimuksen aikana Heliassa on tapahtunut yksi merkittävä kielenkäytön muutos. Yhä useammin kuulee puhuttavan oppimisprosesseista eikä opettamisesta. Tämä merkinnee sitä, että on halua siirtyä opettamisesta ohjaamiseen, asiakaslähtöiseen toimintaan, samalla kun on alettu arvostaa yksilöllisyyttä ja erilaisuutta. Myös yhteistoiminnallinen oppiminen tukemana oppimisprosessia on saanut tilaa, ja monimuotoiset oppimistavat ovat lisääntyneet. (Vrt. Kauppi 1998.) Tämä muutosprosessi on osoittanut myös sen, että opiskelijoiden näkemykset syventävät oppimisprosessien sisältöä ja toimivuutta. Lisäksi tulokset ohjaavat Heliaa kohdentamaan muutosenergiaa oikeille painopistealueille. Suurimpana vaikeutena on ollut kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimustulosten yhteen liittäminen, mikä kyettiin kuitenkin tekemään tutkimuksen viitekehyksen avulla. Viitekehys osoitti toimivuutensa.

Tutkimuksen lähdeluettelo painottuu paljolti suomalaisiin lähteisiin, koska tutkimuksessa on keskitytty lähinnä suomalaisen ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämiseen (vrt. Hokkanen 2001; Salminen 2001; Vesterinen 2001; Luopajarvi 2002). Suomalaisen tutkijoiden työ on ollut monipuolista, ja kehittäminen ja muutos aiheena on kiinnostanut 2000-luvun vaihteessa useita tutkijoita (mm. Honka ym. 2001; Helakorpi, 2001; Juuti 2001; Svedlin, 2001; Rastas & Einola-Pekkinen 2001; Ruohotie 2000; Tuomi 1999; Tukiainen 1999; Mahlamäki-Kultanen 1998; Vaso 1998; Ruohotie & Honka 1997; Määttä 1996). Myös Japanissa, Englannissa, Saksassa, Ranskassa ja Yhdysvalloissa löytyy runsaasti alan kirjallisuutta.

## 8.5 Jatkotutkimuksen tarve

Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde voisi olla strategiataidon käsitteiden analyysi ja strategisen kyvykkyyden kehittäminen sekä strategisen ajattelun hyödyntäminen eli miten strategiset ratkaisut viedään käytäntöön. Tällainen tutkimus voisi lähteä liikkeelle eri osa-alueisiin liittyvästä tutkimuskohteiden määrittelystä. Olen tutkijana laatinut kehittämiskohteista viitekehysten, jossa kuvataan toiminnan tutkimusalueita seuraavasti:



Kuvio 36. Toiminnan kehittämistä koskevan tutkimuksen kohteita.

Tutkimusalueita ovat muun muassa seuraavat:

1. oman työn kokeminen,
2. lähimmän esimiehen toiminta,
3. oman ryhmän toiminta,
4. läheisesti omaan ryhmään liittyvät muut toiminnot,
5. koko työyhteisön toiminta,
6. työyhteisön ydinosaaminen,
7. oma ydinosaaminen ja kehittymistarve ja
8. esimiehen oma arvio omasta toiminnasta (vain esimiesasemassa oleville).

Koska yhden ammattikorkeakoulun toimintojen kehittämisen perusteella ei ole mahdollisuutta tehdä yleistyksiä, olisi syytä tutkia useita ammattikorkeakouluja samanaikaisesti. Toinen esiin noussut tutkimuskohde on operatiivisen ja strategisen sekä henkisen toiminnan yhteensovittaminen, jota voidaan kutsua kolmannen asteen balanssimuutokseksi. Peruskysymys kuuluu: miten strategia- ja toimintatason uskomukset ja ydinosaamiset tulee liittää yhteen, jotta syntyy toimiva ja oppiva

asiantuntijaorganisaatio samalla kun rationaalinen ja sosiaalinen prosessi kytetään yhdeksi muutosprosessiksi? Lisäksi on hyödyllistä tutkia ja kehittää innovatiivisia evaluaatiomenetelmiä, joita ammattikorkeakoulu tarvitsee, jotta voidaan seurata omaa toiminnan laatua.

Perushaasteeksi nousee myös kysymys omaleimaisen henkisen toimintamallin laadimisesta. Samalla on tutkittava ydinosaamisten ja ydinprosessien vaikutusta opetuksen laatuun. Myös verkostoituneen dynaamisen organisaation toimintaedellytysten tutkiminen on haastava alue. Muutoksessa nousee keskeiseksi kysymykseksi opettajiston uusi rooli ja toimintatapa uusissa oppimisympäristöissä. Millä tavoin prosessit on kuvattava, mitä ydinosaamista niissä tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa ja miten tämä muutosprosessi toteutetaan?

Miten kehittyvä ammattikorkeakoulu vastaa työelämän haasteisiin, mitä on se ammattitaito ja asiantuntijuus, jota työelämä tarvitsee, ja pystytäänkö tähän haasteeseen vastaamaan? Tässä tutkimuksessa tuli selkeästi esille, että opiskelijan asiantuntijaksi kasvaminen ja kehittyminen on oppimisprosessina haastava tehtävä. Pitkäjännitteinen vuorovaikutus ja seuranta tutkimus kyseiseltä alueella palvelee parhaiten työelämää. Tämä tapaustutkimus antaa toiminnan kehittämislle Heliassa realistiset lähtökohdat ja vastaa siihen, mihin tulee panostaa kehitystyössä ja mitä pitää edelleen tutkia.

## LÄHDELUETTELO

- Aaltio-Marjonsola, I. 1991. Cultural Change in a Business Enterprise. The Helsinki School of Economic Business Administration 11.
- Aaltonen, P., Koivula, A., Pankakoski, M., Teikari, V. & Ventä, M. 1996. Tiimistä toimeen. Kuinka kirkastat tiimin tavoitteet ja luot mittariston sekä palautejärjestelmän. Tiimimittarit -projektit. Espoo: TKK-Offset.
- Alasuutari, P. 1998. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1993. Kulttuuritutkimus ja kulturalismi. Teoksessa J. Kuparinen & E. Sievänen (toim.) Kulttuuritutkimus. Tietolipas. Jyväskylä: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Alho, O. 1994. Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. (3 p.) Helsinki: Yliopistopaino.
- Alkula, T. & Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Ansoff, H. I. 1990. Strategia 2000. Jyväskylä: Gummerus.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Jyväskylä: Gummerrus.
- Argyris, C. 1957. Personality and Organizations. New York: Harper Collins.
- Argyris, C. 1964. Integrating the Individual and the Organization. New York: Wiley.
- Argyris, C. 1993. Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. Organizational Learning. A Theory of Action Perspective. Reading: Addison-Wesley.
- Armstrong, M. 1995. Yrityskulttuuri ja sen muuttaminen. Yritystalous 1 (53), 14-19.
- Arvonen, J. 1991. Johtaminen ihmisten yrityksessä. Teoria ja käytäntö. Jyväskylä: A & A Leaderships Books.
- Asetus: 392/91. Asetus nuorisostaen ja ammattikorkeakoulun kokeilusta.
- Asetus: 256/95. Asetus ammattikorkeakoulun opinnoista.
- Ashkenas, R., Ulrich, D. & Kerr, S. 1995. The Boundaryless Organization. Breaking the Chains of Organizational Structure. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



- Bass, B. M. 1990. *Handbook of Leadership*. New York: Free Press.
- Bass, B. 1998. *Transformational Leadership. Industry, Military and Educational Impac*. Mahwah Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bedeian, A. & Zammuta, R. 1991. *Organizations -Theory and Design*. Orlando: Ryden Press.
- Berglund, Å. & Blomqvist, A. 1999. *Från affärskomponents till affärsutveckling i småföretag*. Edsbruk: Akademitryk.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. 1964. *The Managerial Grid III*. (3nd. ed.) Houston Texas: Gulf Publishing.
- Blake, R. R & Mouton, J. 1982. *The Versatile Manager, Grid Profile*. Houston Teksas: Homewood Irwin.
- Boud, D. & Feletti, G. 1999. *Ongelmalähtöinen oppiminen -uusi tapa oppia*. Helsinki: Hakapaino.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologisia kysymyksiä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Bridges, W. 1991. *Managing Transitions. Making the Most of Change*. Massachusetts: Wesley Publishing Company.
- Broms, H. 1988. *Yrityskulttuuri. Teoksessa: menestyvä Yrittäjä. Yrityksen kehittäminen*. Espoo: Weilin & Göös.
- Brown, M. G. 1995. *Laatua lähellä sydäntä. Voittajan taskukirja. Metalliteollisuuden Keskusliitto*. Tampere: Tammerpaino.
- Bryman, A. 1989. *Research Methods and Organizations Studies*. London: Unvin Hyvan.
- Buchholz, R. & Roth, E. 1987. *Creating the High Performance Team*. New York: Free Press.
- Buchowich, B. 1990. *Yrityskulttuurin ja asenteiden muuttaminen*. *Yritystalous* 6 (48), 15-19.
- Cambell, D. T. 1950. *The Indirect Assesment of Social Attitudes*. *Psychological Bulletin* 47, 15-38.
- Campbell, J. P. & Campbell, J. (ed.) 1988. *Productivity in Organizations. New Perspectives from Industrial and. Organizational Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Cartwright, S. & Cooper, C. 1992. *Mergers and Acquisitions. The Human Factor*. Oxford: Butterwort-Heinema.

- Cattell, J. B. 1978. *The Scientific Use of Factor Analysis in Behavioral and Life Sciences*. New York: Plenum Press.
- Charpentier, P. 1974. *Ryhmytyön perusteet*. Tampere: Hämeen Kirjapaino.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. (4th. ed.) London, New York: Routledge.
- Collins, C. C. & Porras, J. I. 1998. *Built to Last. Successful Habits of Visionary Companies*. (4th. ed.) London: Random House Business Books.
- Combs, A. 1988. New Assumptions for Educational Reform. *Educational Leadership* 5 (45), 38-45.
- Dascher, P. & Jens, W. G. 1999. Family Business Succession Planning. *Business Horizons*, September-October, 2-4.
- Davenport, T. H. 1993. Process Innovation: Reengineering Work through Information Technology. *Boston Harvard Business Review* 2 (67), 130-134.
- Davison, P. E, Messenger, S. & Williams, C. 1998. Developing Competence in Retailing: Strategic Advantages. *Journal of Retailing and Consumer Services*, vol 5, No 4, 235-244.
- Deming, W. E. 1986. *Out of The Crisis*. The Massachusetts Institute of Technology. Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act in Sociology*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) 2000. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications Inc.
- Dewey, J. 1898. The Primary Education. *Fetish Forum* XXV (3), 316-328.
- Dewey, J. 1991. *How We Think* (orig.1910). Buffalo & New York: Prometheus Books.
- Donaldson, G. & Losch, J. W. 1987. *Decision Making at the Top*. New York: Basic Books.
- Drejer, A. 2000. How Can We Define and understand Competencies and Their Development? *Tecovation*, vol 21, Issue3, 135-146.
- Drucker, P. F. 1954. *The Practice of Management*. New York: Harper & Row Publishers.
- Drucker, P. 2000. *Johtamisen haasteet*. Juva: WSOY.
- Durkheim, E. 1990. *Sosiaalisesta työnjaosta*. Jyväskylä: Gaudeamus.

- Ebbut 1985. Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles. Teoksessa Burgess, R., G. (edit.) Issues in Educational Research: Qualitative Methods. London : The Falmer, 151-174.
- Engeström, Y. 1987. Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Development Research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. 1992. Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence. University of Helsinki, Department of Education. Research Bulletin No. 83.
- Engeström, Y. 1994. Moniammatillisten tiimien toiminnan analysointi. Teoksessa R. Simola, A. Harlamow, K. Launis, Y. Engeström, O. Saarelma, M. Kokkinen-Jussila. Mallit, kontaktit, tiimit, verkot. (2. p.) Stakes raportti 80. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Helsinki : Valtion Painatuskeskus.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eskola, M. & Jauhiainen, R. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fiedler, F. E. 1967. A Theory of Leadership Effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. 1987. New Approaches of Effective Leadership. New York: McGraw-Hill.
- Fletcher, B. 1990. Organization Transformation. Theorists and Practitioners. New York: Praeger.
- Frilander, P. 1997. Työorganisaation tiimittäminen ja tiimityön kehittäminen. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Fullan, M. 1990. The Meaning of Education Change. (2nd ed.) New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 1994. Innovation, Reform and Restructuring Strategies. In: P. Ruohotie & P. Grimmet (Eds.) New Themes for Education in a Changing World. Saarijärvi: Career Development Finland Ky.
- Galbraith, J.R., Lawler III, E. E. & Associates 1993. Organizing for The Future. The New Logic for Managing Complex Organizations. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Garvin, D. 1993. Building a Learning Organization. *Haward Business Review*, July-August (71) 78-91.
- Giddens, A. 1986. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Goleman, D. 1999. *Tunneäly työelämässä*. Helsinki: Otava.
- Grahmberg, H. 1988. *Symbols and Values of Strategic Managers of Economics*. Series A: 47. Helsingfors Handelshögskolan.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Grönroos, C. 1990. *Nyt kilpaillaan palveluilla*. Espoo: Weilin & Göös.
- Guba, E. G. (Ed.) 1990. *The Alternative Paradigm Dialog*. In *The Paradigm Dialog*, Newbury. Paris, Ca: Sage: 17-27.
- Guest, R. H., Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1986. *Organizational Change Through Effective Leadership*. (2 nd. ed.) Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Gustavsen, B. 1990. *Analogue and Development*. Maastricht: Arbetslivscentrum.
- Habermas, J. 1984. *The Theory of communicative Action*. Volume one. Reason and the Rationalization of Society. London: Heinemann.
- Haltia, P. & Kivinen, K. 1995. *Ammattien tutkiminen ja ammattitutkinnot*. Helsinki: Edita Oy.
- Hamel, G. 2000. *Leading the Revolution*. London: Haward Business School Press.
- Hamel, G. 2001. *Vallankumouksen kärjessä*. Helsinki: WSOY.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1994. *Competing for the Future*. Boston, Massachusetts: Haward Business School Press.
- Hammer, M. 1990. *Reengineering Work. Don't Automate Oblitre*. *Haward Business Review* 4 (68), 104-113.
- Hammer, M. & Champy, J. 1993. *Reengineering the Corporation: A Manifesto for business Revolution*. New York: Harpers Collins.
- Handy, C. 1991. *The Age of Unreason* (2nd ed.) Chatham: Mackays of Chatham PLC.
- Handy, C. 1992. *Managing the Dream. The Learning Organization*. London: Gemini Consulting.
- Hannus, J. 1994. *Prosessijohtaminen. Ydinprosessien uudistaminen ja yrityksen suorituskyky* (4. p.) Espoo: HM & V Research Oy.

- Heikkonen, J. 1987. Yrityselämä sekä palasia yrityselämästä. Jyväskylä: Gummerus.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.
- Hellriegel, D., Slocum, J.W. & Woodman, R. W. 1995. Organizational Behaviour. Minneapolis, (7 th ed.) St. Paul, MN: West.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1988. Management of Organizational Behaviour (5 thed.). Escandido, California: Center of Leadership Studies.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1990. Tilannejohtaminen: Tuloksiin ihmisten avulla. Jyväskylä: Gummerus.
- Herzberg, F. 1966. Work and the Nature of Man. New York: World Publishing Company.
- Hesselbein, F., Goldsmith, P. & Bexhard, R. (Eds.) 1996. The Leader of Future. New Visions, Strategies and Practices for Next Era. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu (7. p). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tekijät ja Kirjayhtymä Oy.
- Hirvi, V. 1992. Asiantuntijaorganisaatio. Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Hokkanen, S. 2001. Innovatiivisen oppimisyhteisön profiili. Ammattikorkeakoulun tekniikan ja liikenteen toimialan näkökulmasta tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Business and Economics 15.
- Honka, J., Lehtinen, M. & Honka, U. (toim.) 2001. Ammattikasvatuksen uudet tuulet. Vaikutteita AERA 2000- konferenssista. Hämeen Ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:140. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Honkanen, H. 1999. Organisaation kehittämismallien juurista tulevaisuuden haasteisiin. Aikuiskasvatus 1/ 1999, 16-22.
- Huhtala, A. 2001. Johtajuus oppilaitoksessa. Teoksessa J. Honka, M. Lehtinen & U. Honka (toim.) Ammattikasvatuksen uudet tuulet. Vaikutteita AERA 2001 konferenssista. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:140. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Humble, J. 1970. Management by Objectives in Action. London: McGraw-Hill.
- Huhtanen, P. 1994. Muutoksen hallinta ja johtaminen. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hämäläinen, H. (toim.) 1996. Pomo vai poppamies. Johtamistaidon Opisto. Aavaranta-sarja nro 39. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen K. 2002. Ammattikorkeakoulujen arviointi. Teoksessa J - P Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Oy.
- Härkönen, E. & Nissinen, J. 1986. Ihmisten johtaminen. (2. p.) Kajaani: Kainuun Sanomien kirjapaino.
- Härkönen, E., Nissinen, J. & Tiusanen, O. 1982. Ihmisten johtaminen.(1. p) Kajaani. Kainuun Sanomien kirjapaino.
- Hätönen, H. & Salmi, E. 1995. Itsenäisen opiskelun arvioinnin kehittäminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Imai, M. 1986. Kaizen (Ky'zen). The Key to Japan's Competitive Success. New York: McGraw-Hill.
- Javidan, M. 1998. Core Competence: What Does it Mean in Practice? Long Range Planning, Vol 31, No 1, 60-71.
- Juran, J. M. 1988a. Juran on Planning for Quality. New York: New Press.
- Juran, J. M. 1988b. Jurans Quality Control Handbook. New York: McGraw-Hill.
- Juran, J. M. 1992. Juran on Quality by Design. New York: Free Press.
- Jutila, V. Järvelin, K., Kilpi, E. & Kvist, H. 1996. Valtuuksien aika. Tiimeillä parannuksia prosesseihin. Jyväskylä: Gummerus.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamistaidon Opisto. Aavarantasarja nro 18. Helsinki: Aavaranta.
- Juuti P. 1992: Yrityskulttuurin murros. Johtamistaidon Opisto. Aavarantasarja nro 31. Tampere: Vastapaino.
- Juuti, P. 1994. Organisaatiokulttuurin muuntaminen. Teoksessa K Lindström, (toim.)Terve työyhteisö. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Johtamistaidon Opisto. Aavarantasarja nro 30. Helsinki: Aavaranta.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavarantasarja nro 48. Juva: PS-Kustannus.
- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Johtamistaidon Opisto ja Työterveyslaitos. Sarja 9. Helsinki: Aavaranta.
- Juuti, P. & Varjoranta, T. 1993. Johtaminen, organisaatio ja yhteistoiminta metalliteollisuudessa. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus nro 39. Helsinki: WSOY.

- Jyrinki, E. 1990. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. (2. p.) Helsinki: Gaudeamus.
- Kaiser, H. F. 1984. An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrica* 39, 31-36.
- Kamensky, M. 2000. Strateginen johtaminen. Helsinki: Kauppakaari.
- Kangas, P. 1989. Palvelun psykologiaa. Helsinki: WSOY.
- Kangaslahti, J. 1992. Johdatusta opetussuunnitelmien ja laadun evaluointiin ja sen kehittämiseen ammattikoulutuksessa. Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus, suunnittelu ja kehittämissosasto. Tutkimuksia ja selosteita 4.
- Kantanen, U. 1997. Miten mitata henkilöstökoulutuksen hyötyä? *Aikuiskasvatus* 2/1997.5-8.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 1996. *The Balanced Score Card*. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 2001. *The Strategy-Focused Organization. How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kaplan, R. S. & Norton, P. S. 2002. *Balanced Scorecard*. Massachusetts. Harvard Business School Press.
- Karlöf, B. & Östblom, S. 1993. *Benchmarking*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kasanen, K. 1998. *Human Capital*. Helsinki: Oy Nord Print Ab.
- Kasvio, A. 1997. Uusi työn yhteiskunta. (3. p.) Helsinki: Gaudeamus.
- Katz, D. 1960. The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public Opinion Quarterly* 24, 163.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1993. *The Wisdom of Team Creative High Performance Organization*. Boston: Harvard Business School.
- Katzenbach, J. R. & Smith, K. 1995. *Tiimit ja tuloksekas yritys*. Porvoo: Weilin & Göös.
- Kauhanen, J. 1997. *Henkilöstövoimavarojen johtaminen*. Juva: WSOY.
- Kauppi, A. 1995. *Monimutkaiset yritys ympäristöt avoimina oppimisympäristöinä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppi, A. 1998. *Uudistava johtaminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kihlmann, R. 1992. *Yrityskulttuurin muutoksen johtaminen*. Teoksessa K. Lindström (toim.) *Terve työyhteisö*. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Kirjavainen, P. & Laakso-Manninen R. 2000. Strategisen osaamisen johtaminen. Helsinki: Edita Oy.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolu, T. 1991. *Työelämän laatu 1977-1990. Hyvinvoinnin koettuja muutoksia työssä*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Konttinen, S. 1991. *Use of Conceptual Models in Case Studies: Dynamics Concept Analysis*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kotter, J. 1989. *Johtajuus menestystekijänä*. Espoo: Weilin & Göös.
- Kotter, J. 1995. *The New Rules: How to Succeed in Today's Post-Corporate World*. New York: Free Press.
- Kotter, J. 1996. *Leading Change*. Boston: Harvard Business School.
- Kotter, J. 1997. *Muutos vaatii johtajuutta*. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Kozlowski S. W. J., Gully, S. .M., Nason, E. R. & Smith, E.M. 1999. *Developing Adaptive Teams. A Theory of Complication and Performance Across levels and Time*. Teoksessa Ilgen, D. R. & Pulakois, E. D. (toim.) *The Changing Nature on Performance. Implications for Staffing, Motivation and Development*. San Francisco; Jossey-Bass Publishers, 240-292.
- Kurtakko, K. 1989. *Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvuympäristöstä orientoituvaksi -projektin loppuraportti*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 11.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.
- Kärkkäinen, M. 1997. *Tiimien oppiminen organisaatiossa. Tapaustutkimus opettajien tiimityöstä*. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy.
- Lainema, M & Lahdenpää L. & Puolakka, P. 2001. *Strategisen johtamisen arena ja horisontti*. Helsinki: WSOY.
- Laki 255/95. *Laki ammattikorkeakoulun opinnoista*.
- Laki 760/90. *Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista*.
- Lampinen, O. (toim.) 1995. *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistoille*. Tampere: Gaudeamus.
- Lawler III, E. E. 1986. *High-Involvement Management: Practive Strategies for Improving Organizational Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawler III, E. E. 1988. *Transformation from Control to Involvement*. Teoksessa R. H. Lawler III, E .E. 1993. *Creating the High-Involvement Organization*.



- Lessem, R. 1991. Total Quality Learning. Building a learning Organization. Oxford: Blackwell Business.
- Lewin, K. 1948. Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics. London: Souvernie Press.
- Lewin, K. 1951. Selected Theoretical Papers. New York: Harper Collins.
- Lewy, A. & Merry, U. 1986. Organizational Transformation: Approaches, Strategies, Theories. New York: Praeger.
- Likert, R. 1961. New Patterns of Management. New York: Mc Graw-Hill.
- Likert, R. 1967. The Human Organisations. New York: Mc Graw-Hill.
- Lillrank, P. 1990. Laatumaa. Johdatus Japanin talouselämään laatujohtamisen näkökulmasta. Helsinki: Gaudeamus.
- Lipponen, T. 1993. Laatujohtaminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Lord, R.G. & Smith, W.G. 1999. Leadership and changing nature of performance. In D. R. Ilgen & Pukakos E.D.(Eds.) The Changing Nature of Performance. Implications for Staffing, Motivation and Development. San Francisco: Jossey-Bass. 192-239.
- Luhmann, N. 1984. Soziale Systeme. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luopajarvi, T. 1995. Ammattiopettajien ja opiskelijoiden motivaatioperusta. Ammatikasvatus 5 (14), 12-13.
- Luopajarvi, T. 2002. Suomen ammattikorkeakoulujen kehittyminen tutkimusten valossa. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Oy.
- Luthans, F. 1995. Organizational Behaviour (7.p.) New York: McGraw-Hill.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri. Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Manly, B. F. J. 1986. Multivariate Statistical Methods. London: Chapman and Hall.
- Marquardt, M. J. 1996. Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success. New York: McGraw-Hill.
- Maslow, A. 1954. Motivation and Personality. New York: Harper & Brothers.
- Mayo, E. 1945. The Social Problems of an Industrial Civilization. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mayo, A. & Lank, E. 1996. The Power of Learning: A Guide to Gaining Competitive Advantage. (2nd ed.) Wilts, G. B.: Cromwell Press.

- McClelland, D. 1984. *Motives, Personality and Society: Selected Papers*. New York: McGraw-Hill.
- McGregor, D. 1960: *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Mead, G. 1962. *Mind, Self and Society* (Orig. 1934). Chicago: The University of Chicago Press.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Miettinen, A. 1999. Organisaatioiden muutos- ja kehittämisprosessit -luonne ja dynamiikka. *Ammattikasvatus* 1 (18), 37-47.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986-1991. Helsinki: Gaudeamus.
- Mohrman, S. A., Cohen, S. G. & Mohrman Jr., M. A. 1995. *Designing Team-Based Organizations: New Forms for Knowledge Work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moran, L., Musselwhite, E., Zenger, J. H. & Harrison, J. C. 1996. *Keeping Teams on Track. What to Do the Going Gets Roug*. Chicago: Irwin Professional Publishing.
- Morgan, G. 1986. *Images of Organization*. Newbury Park: Sage Publications.
- Mäkelin, M. & Vuoria, A. 2000. *Transformaatio. Suuri muutos*. Helsinki: HM & V Research Oy.
- Mälkiä, M. & Stenvall, J. 1995. Julkisen hallinnon muutospaineet ja virkamieskoulutus. *Valtiotieteilijä* 3 (22), 2-4.
- Määttä, M. 1996. *Uudistuva oppilaitos ja johtaminen*. Tampereen yliopisto: Saarijärven Offset Oy.
- Määttä, S. 2000. *Tasapainoinen menestysstrategia. Balanced scorecardin tuolla puolen*. Helsinki: Infoviestintä.
- Määttä, S. & Ojala, T. 1999. *Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja Balanced Scorecard*. Helsinki: Edita Oy.
- Nadler, D. A. 1987. *The Effective Management of Organizational Change*. In J. Lorsch (Ed.) *Handbook of Organizational Behaviour*. New York: Prentice Hall.
- Nadler, D. A. & Tushman, M. L. 1988. *Strategic Organization Design*. Glenview: Scott Foresman.

- Nadler, D. A. & Tushman, M. L. 1992. Designing Organizations that Have Good Fit.
- Nelson, L. & Burns, F. 1984. High Performance Programming. In J. Adams (ed.) A Framework for Transforming Organizations. In: Transforming Work. Alexandria: Miles River.
- Nevgi, M.-A. 1998. Valinnasta valmistumiseen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 161. Helsinki: Yliopistopaino.
- Niemelä, R. & Vitikainen A-L. 1999. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun (Helia) koulutusohjelmien yhteisten opintojen ensimmäisen toteutuksen evaluointia. Helian julkaisusarja A:1.
- Niiniluoto, P. 1994. Järki, arvot, välineet. Keuruu: Otava.
- Nikander, L. 2003. ”Hyvää mieltä ja yhteistyötä.” Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.
- Nikkanen, P. 1992. Kohti oppivaa ammattioppilaitosta. Ammatillisen opettajakorkeakoulun tutkimuksia 9. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niskanen, Erkki A. 1999. Kasvatustieteen metatieteen käyttö opetussuunnitelmien kehittämisessä. Artikkelin erityispainos. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteen ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- Niskanen, Erkki A. & al. 1982. Research Project on Educational Aims. Department of Education, University of Helsinki. Research Bulletin 60, 105 pp.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford: Oxford University Press.
- Northcraft, G. B. & Neale, M. A. 1994. Organizational Behavior. A Management Challenge. (2nd ed.) New York, London: Dryden Press.
- Norusis, M. 1993. SPSS-SPSS for Windows Base System User's Guide. Chicago: SPSS Inc.
- Odiorne, G. S. 1965. Management by Objectives: A System of Managerial Leadership. New York: Pitman Pub.
- Olve, N. G., Roy, J. & Wetter, M. 1999. Balanced Scorecard -yrityksen strateginen ohjausmenetelmä. (3.p.) Porvoo: WSOY.
- Opinto-opas 1995-1996. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu (va.). Helsinki: Yliopistopaino.

- Opinto-opas 1996-1997. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu.(va.) Helsinki: Yliopistopaino.
- Oppler, S. H., Cambell, J. P., Pulakos, E. D. & Borman, W. C. 1992. Three Approaches to the Investigation of Subgroup Bias in Performance. Measurement: Review, Results, and Conclusions. *Journal of Applied Psychology* 2 (77), 201-217.
- Olson, M. & Craig, C. 2001. Uncovering Cover Stories: Claiming not to Know What We Know and Why We Do It. Paper presented at the Annual Meeting of AERA. 2001. Seattle.
- Otala, L. M. 1996. Oppimisen etu -kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Owen, H. 1996. Creating Top Flight Teams. London: Kogan Page.
- Paananen, T. 1995. Oppilaitoskulttuuri ja oppiva työyhteisö. *Ammattikasvatus* 5 (14), 20-30.
- Parker, G. M. 1995. Tiimipelaajat tiimityössä. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Parsons, T. 1968. The Social System. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pedler, M., Burqoyne, J. & Boudell, T. 1991. The Learning Company Strategy for Sustainable Development. Berkshire: McGraw Hill.
- Peltonen, M. 1991. Tuottavuudella tulevaisuuteen. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1991. Ihmisten johtaminen. Aavarantasarja 24. Helsinki: Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Aavarantasarja 29. Helsinki: Otava.
- Peters, T. 1991. Liberation Management, Necessary, Disorganization for the Nanosecond Nineties. New York: Free Press.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. 1982. In Search of Excellence. New York: Harper and Row.
- Pinchot, G. & Pinchot, E. 1996. Älykäs organisaatio. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Pirnes, U. 1994. Kehittävät tiimit. Organisaation rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimin johtamisen kehittymisprosessi. JTO-tutkimuksia, sarja 8. Aavaranta Oy.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen -uusi tapa oppia ja opettaa? Tampere Yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Porras, J. & Silvers, R. 1991. Organization Development and Transformation. *Annual Review of Psychology* 41, 51-78.

- Porter, M. E. 1987. The Competitive Advantage to Corporate Strategy. *Haward Business Review* 39 (69), 43-59.
- Porter, M. E. 1990. *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.
- Pöysti, K. 1996. Ammattikorkeakoulu, opettajakorkeakouluko? *Henkilöstölehti Tatsi* 3 (2), 10.
- Rastas, F. & Einola-Pekkinen, V. 2001. *Arvoa aineettomasta pääomasta*. Helsinki: Edita Oy.
- Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Julkaisussa *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauste-von Wright M. & von Wright, H. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Reddin, W. J. 1970. *Managerial Effectiviness*. London: McGraw Hill.
- Reddin, W. J. 1973. *Effective Management by Objectives. The 3 D Method of MBO*. New York: McGaw-Hill.
- Redding, J.C. & Catalanello, R. F. 1994. *Strategic Readiness: The Making of the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Roisko, H. 2002. Oppimista ja merkitystä etsimässä. PD-koulutuksen arviointi oppimiskokemusten viitekehyksessä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Rokeach, M. 1968. *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. 1973. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Ross, J. E. 1994. *Total Quality Management*. 2nd.). Florida: Kogan Page.
- Rummler, G. A. & Brache, A. P. 1992. *Improving Performance. How to Manage the White Space on the Organization Chart*. ( 2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Rummler, G. A . & Brache, A. P. 1995. *Invited Reaction: Performance Improvement: A Methology For Practitioners, Human Resource Development Quarterly*. Vol. 6, nro 1, 35-38.
- Ruohotie, P. 1992. Motivaatio ja oppimisstrategiat. Teoksessa P. Ruohotie & P. Rauhala (toim.) *Joustava koulutus rakenne ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeena. Ammattikasvatussarja 5*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos 47-74.

- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja -jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: RT Consulting Team. 43-70.
- Ruohotie, P. 2000a. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Okka-säätiön vuosikirja. Helsinki: Opetus- kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA. 67-71.
- Ruohotie, P. 2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. & Grimmet, P. 1996. Professional Growth and Development. Tampere: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Tampere: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Edita Oy.
- Saarinen, P. 2001. Tunne älysi, älyä tuntevasi. Opas oman ja työyhteisön tunneälyn kehittämiseen. Helsinki: WSOY:
- Saaren-Seppälä, K. 1987. Seinätekniikka. Helsinki: Kari Saaren-Seppälä Ky.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja N:o 26.
- Salojärvi, S. 2003. Yrityksen tulee tunnistaa oma osaamisensa. Talouselämä 33(66), 60-61.
- Santalainen, T. 1990. Resurssijohtaminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Santalainen, T. & Huttunen, P. 1993. Strateginen johtaminen julkishallinnossa. Espoo: Weilin & Göös.
- Santalainen, T., Voutilainen, E., Porenne, P. & Nissinen, J. 1990. Tulosjohtaminen. Espoo: Weilin & Göös.
- Sarala, U. 2000, Toiveista totta. Työyhteisön kehittäminen käytännössä. Helsinki. Yliopistopaino.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Tampere: Tammerpaino.
- Sava, I. 1991. Oppimiskäsitys, muutos ja peruskoulun toiminnan kehittäminen. Teoksessa I. Sava, H. Linnansaari (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työtapoja kehittämässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 2.

- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin & Göös.
- Schein, E. H. 1992. Organizational Culture and Leadership. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Pass Publishers.
- Senge, P. 1990. The Fifth Discipline, London: Century Business.
- Shonk, J. H. 1995. Tiimipohjaiset organisaatiot. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Silverman, D. 2000. Interpreting Qualitative Data. Methos for Analyzing Talk, Text and Interaction. London: Sage.
- Simoila, R., Harlamov A., Launis, K., Engeström, Y., Saarelma, O & Kokkinen-Jussila, M. 1994. Mallit, kontaktit, tiimit ja verkot: Välineitä terveyskeskustyön analysointiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Stalk, G., Evans, P. & Shulman, L-E. 1992. Competing on Capabilities : The New Rules of Corporate Strategy. Haward Business Review, March-April 57-69.
- Strauss A. & Corbin, J.1990. Basics Qualitative Research. Newbury Park. Sage.
- Strömmer, R. 1999, Henkilöstöjohtaminen, Helsinki: Edita.
- Stähle, P. 1993. TQM- lisää laatua opetukseen. Aikuiskasvatus 4 (13), 231-236.
- Stähle, P. 1995. Oppiva organisaatio-menestyksen ehto. Aikuiskasvatus 1(15), 11-16.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura Oy.
- Svanson, R. A. 1994. Analysis for Improving Performance. Tools for Diagnosing Organizations and Dokumenting Workplace Expertise. San Francisco: Berret-Koehler.
- Svedlin,R (toim.) 2001. Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sveiby, K. E. & Loyd, T. 1988. Managing Know-How: Add Value by Creativity. London: Bloomsbury.
- Sveiby, K. E. 1994. Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatiossa. Espoo: Weilin & Göös.
- Sydänmaalakka, P. 2003. Johtajuus jakoon. Tiede nro 2/2003. Helsinki: Tieteen tiedotus ry.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S., Ahonen, E. Syrjäläinen &S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Ahonen. S., Syrjäläinen & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Loimaa: Loimaan kirjapaino.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1998. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Teikari, V., Aaltonen, P., Jaakkola, M., Koivula, A., Pankakoski, M., Piispanen, E., Ruohomäki & K. Timonen 1995. Simulaatiopeli ja prosessimittarit-kokemuksia kentältä. Kehittyvä toimisto (KETO) -projektin loppuraportti. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Työpsykologian laboratorio.
- Tichy, N. M. 1983. *Managing Strategic Change: Technical, Political, Cultural Dynamics*. New York: Wiley.
- Tichy, N. M. & Devanna, M. A. 1986. *Transformational Leader*. New York: Wiley.
- Tiusanen, O. 1986. *Yrityksen johtamisopas*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus Oy.
- Tiusanen, O. 2001. *Uudistava ja uudistuva johtaminen esimiestyössä*. Helian julkaisusarja A:4. Helsinki: Edita Oy.
- Treacy, M. & Wiersema, H. 1993. *Customer Intimacy and Others Value Disciplines*. *Haward Business Review*, January-February.
- Trist, E. 1981. *The Evolution of Socio-Technical Systems: A Conceptual Framework and an Action. Research Program. Occasional Paper nro 2*. Ontario Quality of Working Life Centre.
- Tuckman, M. 1995. Teoksessa G. M. Parker. *Tiimipelaajat tiimityössä*. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Tuomi, I. 1999. *Corporate Knowledge. Theory and Practice of Intelligent Organizations*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Tynjälä, P. 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsitteksen perusta*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ukkonen, O. 1994. *Jaettu johtajuus*. Helsinki: Multiprint Oy.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkimuksen maailmaan*. Helsinki: WSOY.
- Valkonen, A. 1993. *KOLA-raportti*. Helsinki: Teknisten Akateeminen Liitto.
- Valkonen, A. 1994. *Kokeilusta konkretiaan. Ammattikorkeakoulujen toimilupakriteerit ja keinot jatkuvan kehityksen turvaamiseksi*. Opetusministeriön työryhmän muistio. Helsinki.
- Valkonen, A. 1997a. *Helian strategiasuunnitelma ja vakinaistamishakemus*. *Henkilöstölehti Tatsi* 2 (1), 10-11.



- Valkonen, A. 1997b. Tiimit Helian organisaatiossa ja ylläpito- ja ohjaushallinto vakinaisessa Heliassa -ehdotus. *Henkilöstölehti Tatsi* 3 (1), 4-15.
- Varila, J. 1992. Henkilöstön kehittämisen kohteet ja tulosalueet. *Aikuiskasvatus* 3/1992.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu: Tampereen yliopisto: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 189.
- Virkki, P. 1996. Projektitoiminta tiimiorganisaatiossa. *Henkilöstölehti Tatsi* 1 (2), 14-15.
- Virkkunen, J. 1990. Johtamisen rationalisointi vai kehityksen hallinta. Tulosjohtamisen tehokkuuskäsitys ja sen ylittämisen mahdollisuudet Helsinki: Hakapaino Oy.
- Virkkunen, J. 1995. Työpaikkatarkastuksen ristiriidat ja niiden ylittämisen mahdollisuudet. Tutkimus keskusteluun perustuvan työn välineistä ja tuloksellisuudesta. Helsingin yliopisto.
- Walton, R. 1985. Establishing and maintaining High Commitment Work Systems. In W. F. Whyte. *Participatory action research*. Newbury Park/London, New Delhi: Sage Publications.
- Wiley, D. E. 2002. *Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associations.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajan tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta E 47.
- Wimbiscus, J. J. Jr. 1995. A Classification and Description of Human Resource Development Scholars. *Human Development Quarterly* vol. 6, nro 1, 5-33. Jossey-Bass Publishers.
- Woodward, H. & Buchholtz, S. 1989. Jälkishokki. Miten auttaa ihmisiä selviytymään organisaatiomuutoksista. Jyväskylä: Gummerus.
- Yavitz, B. & Newman, W. H. 1982. *Strategy in Action. The Execution Politics and Payoff of Business Planning*. Columbia. Free Press.
- Yin, R. K. 1984. *Case Study Research*. Beverly Hills, Ca: Sage Publications.
- Yli-Luoma, P. V. J. 1996. Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for Windows -ohjelman avulla. Sipoo: IMDL Oy.
- Ylikoski, M. 1993. Työyhteisö muutosmurroksessa. Ihmisyys muutoksen kohtaamisessa ja johtamisessa. (2. p.) Mikkeli: Länsi-Savo Oy.

## Painamattomat lähteet

Engeström, Y. & Virkkunen, J. 1996. Vuorovaikutuksen erittelyn välineet.  
Helsinki: Kasvatustieteen laitos.

Helia 1996: Ammattikorkeakoulun toimilupahakemus.

Karvinen, J. 1996. HEL-AMK :n almo-tiimiprosessin koulutusaineisto. Helsinki:  
Helia.

Marjakangas, J. 2004. Koulutusaineisto vuosilta 1998-2004.

Osburn, J. 1995. Osburn Team Work, konsulttiaineisto.

Päättötyöohje 1996. Helia, talouden ja hallinnon koulutusohjelma (TALKO).

Riikonen, E. 1995a. Strategiamoniste. Helsinki: The Management Systems Oy.

Riikonen, E. 1995b. Konsultointimoniste. Helsinki. The Management Systems Oy.

Tiusanen, O. 1996. Tiimisopimusehdotus. .Helsinki: Helia.

Tiusanen, O. 1997. Johtamismoduulin oppimismateriaali 1995-1998. Helsinki:  
Helia.

Tiusanen, O. 2004. Opetusmateriaali 2001-2005. Yrityspalvelut. Helia.

Valkonen, A. 1995. Arvioinnin haasteet. TEK-arviointiseminaari 10.11.1995.  
Helsinki: Helia.

Valkonen, A. 1996a. Liiketalouden ammattikorkeakoulun organisaation ja  
johtamisen keskeiset periaatteet. Helsinki: Helia

Virkkunen, T. 1996b. Aineistoa muutoslaboratorioon. Helsinki: Helia.

Virkkunen, T. 1996c. Suunnitelma Helian johtoryhmän toiminnan kehittämiseksi  
muutoslaboratorion avulla.

## **LIITTEET**

- Liite 1 Valmistautuminen haastatteluun
- Liite 2 Haastattelujen kysymysrunko
- Liite 3 Johtamiskyselylomake
- Liite 4 Viiden faktorin faktorianalyysin tulos
- Liite 5 Pikaitsearviointi
- Liite 6 Talouden ja hallinnon, ATK-instituutin ja Helsingin Sihteeriopiston organisaatiorakenteita
- Liite 7 Muutoskysely johtotiimille
- Liite 8 Esimerkkejä haastatteluista
- Liite 9 Haluatko kehittää omia johtamistaitojasi ilmoitus
- Liite 10 Johtamisperiaatteet
- Liite 11 Johtotiimin johtamisongelmaluettelo
- Liite 12 Aloittavien opiskelijoiden opintokokonaisuus
- Liite 13 Helian tiimiorganisaatiokartta
- Liite 14 Johtotiimin johtamiskäytäntöjen kuvaus

**Valmistautuminen haastatteluun**

Mieti etukäteen oma käsitykseksi ihmisestä, eli millainen ihminen on?

Mikä on käsityksesi oppimisesta, eli miten ihminen oppii?

Miten viihdyt koulussamme?

Miten koulun strategiat ovat vaikuttaneet oppimiseesi?

Mitä mieltä olet koulun toiminnan ja opetuksen suunnittelusta?

Omat näkemyksesi:

Haastattelija\_\_\_\_\_

Haastateltava\_\_\_\_\_

0. Miten viihdyt ja koet olotilasi koulussamme?

1. Millainen on ihmiskäsityksesi?

2. Millainen on oppimiskäsityksesi?

3. Miten koulumme missio, visio, toiminta-ajatus ja strategiat ovat vaikuttaneet toimintaasi?

4. Mitä mieltä olet koulumme suunnittelutoiminnasta?

Organisaatiotaso

Prosessitaso

Tehtävätaso

5. Mikä on johtamismoduulin tavoite ja tarkoitus?

6. Mitkä ovat oman työsi tavoitteet ja tulokset?

7. Mistä sinä vastaat, ja mikä on työsi sisältö?

8. Miten työyhteisöämme johdetaan, ja miten se tukee toimintaasi?

Organisaatiotasolla (johtamislinjaukset, välttämättömät toimenpiteet)

Oppimisprosessitasolla (ohjaus ja toimintojen koordinointi)

Oman opettamisesi tasolla (oppimistulosten seuranta, opettajien keskinäinen tuki ja yhteistyö, tiimien käyttö, pedagoginen tuki)

9. Mitä muutoksia tulisi aikaansaada kyseisellä oppimisalueella?

10. Mitkä tekijät mielestäsi edistäisivät ja tukisivat muutosta?

Muita kommentteja:

HELSINGIN LIIKETALOUDEN JA HALLINNON VA. AMMATTIKORKEA-  
KOULU

KYSELY 14.5. 1996

Opettajien ja henkilöstön arvio ja näkemykset koulumme toiminnasta ja niihin liittyvistä johtamisodotuksista.

Tämän kyselyn avulla tutkitaan tämänhetkisiä opettajien ja muun henkilöstön näkemyksiä, käsityksiä, uskomuksia, arvoja ja asenteita seuraavilla osa-alueilla:

1. Kuinka oppijakeskeistä toiminta on tällä hetkellä?
2. Miten koulumme työyhteisö toimii eri opetusalueilla?
3. Mitä odotuksia opettajilla ja henkilöstöllä on johtamisen osalta?
4. Mitkä tekijät vaikuttavat toiminnan kehittämiseen?
5. Miten koulumme tiimit toimivat ja mihin ne vaikuttavat?

Seuraavilla sivuilla esitetään joukko väittämiä ja näkemyksiä. Arvioi oman käsityksesi mukaan näkemykset ja väittämät seuraavasti:

TÄRKEYS	5 Pidän erittäin tärkeänä
	4 Pidän melko tärkeänä
	3 En osaa sanoa
	2 Pidän melko turhana
	1 Pidän erittäin turhana
TOTEUTUMINEN	5 Toteutuu erittäin hyvin
	4 Toteutuu melko hyvin
	3 En osaa sanoa
	2 Toteutuu melko huonosti
	1 Toteutuu erittäin huonosti

Tämä kysely liittyy koulumme kehittämistyöhön ja mielenkiinnon kohteena on ennen kaikkea tiimiorganisaatio, tiimityö ja johtajuus. Tutkimus tulee olemaan opin-

näyte, ja teen sitä Helsingin yliopistoon. Toivon, että vastaat kyselyyn, jotta saan riittävästi aineistoa tutkimuksen suorittamiseksi.

Kun olet vastannut kyselyyn, ole ystävällinen ja palauta vastauksesi sisäiseen postilokerooni viimeistään 22.5.1996

Kiitokset! Tutkija Olavi Tiusanen

Ympyröi valitsemasi vaihtoehto ja vastaa mielellään kaikkiin kysymyksiin.

	TÄRKEYS	TOTEUTUMI- NEN
1. Opetuksemme on hyvätasoista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Opettajien ammattitaito on korkeatasoista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Toiminta on oppilaskeskeistä.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Opinto - ohjelmat ovat korkealaatuisia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Koulumme opetuspalvelut ovat hyvälaatuiset.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Opetuksen aihealueita on riittävästi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Opetusohjelmat on hyvin yhteensovitettu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Oppimistulokset ovat huippulaatua.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Oppimistulosten arviointi on oikeudenmukaista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Opetuksen laatua arvioidaan puolueettomasti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Oppilaat tietävät, mitä heidän tulee oppia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Opettajat tietävät, mitä heidän tulee opettaa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Koulumme toiminnan tavoitteet ovat selkeät.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Opetusohjelmien tavoitteet on hyvin kuvattu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Koulumme toimintatavat ovat joustavat.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Päätöksenteko on tarkoituksenmukaista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Opetuksen laatua mitataan jatkuvasti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Toimintamme laatu on hyvätasoista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Olen selvillä rehtorien vastuualueista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Henkilöstön vastuut ja työnjako ovat selkeät	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Ilmapiiirimme on vapautunut ja myönteinen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Tunnen vointini hyväksi ollessani koulussa..	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Ihmisten asenteet ovat luottavaisia ja myönteisiä.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Saan muilta apua ja tukea kun tarvitsen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Saan riittävästi tukea esimieheltäni.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Saan riittävästi tietoa omalla opetusalueellani.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Saan riittävästi tietoa koko koulumme toiminnasta.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Keskustelu muutoksista on avointa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39. Saan riittävästi palautetta työstän.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30. Muutoksista tiedotetaan riittävästi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Voin tarvittaessa vaikuttaa päätöksentekoon.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. Saan riittävästi tietoa opetuksen eri aihealueista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Merkittävät uudistukset tiedotetaan hyvin.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34. Työyhteisömme on uudistushaluinen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. Suhtaudun uudistuksiin innostuneesti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36. Suhtaudun työhöni vastuuntuntoisesti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37. Koulumme yhteistyö on myönteistä ja avointa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38. Koulumme yksiköiden (TALKO, TIKO, SIHKO) yhteistyö on hyvätasoista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39. Moduulien sisällöt ovat hyvin koordinoitu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40. Opettajatiimit toimivat tehokkaasti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41. Tiimien työtulokset edistävät hyvin opetusta.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42. Tiimiorganisaatio on rakenteellisesti selkeä.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43. Kokonaisvaltainen ajattelu ohjaa tiimejä.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44. Koulumme kehittäminen on osallistavaa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45. Tiedän eri tiimien vastuut ja tehtävät.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46. Opetuksen arviointimittarit ovat hyvätasoiset.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



47. Kaikki korostavat laatuajattelua työssään.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
48. Strateginen linjaus on minulle selkeä.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
49. Kouluamme johdetaan hyvätasoisesti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Vapaita kommentteja:

Vastaaja: 1 mies 2 nainen    Tehtävä: \_\_\_\_\_ ikä: \_\_\_\_\_

Palveluvuodet: \_\_\_\_\_ Yksikkö: Talko Tiko Sihko Muu \_\_\_\_\_

Opetusalue: \_\_\_\_\_ Tiimit, joissa toimin \_\_\_\_\_

---

Kiitos vastauksestasi! Olavi Tiusanen, tutkija

Factor Analysis

FACTOR

```

/VARIABLES v2 v4 v6 v8 v10 v12 v14 v16 v18 v20 v22 v24 v26 v28 v30 v32 v34
v36 v38 v40 v42 v44 v46 v48 v50 v52 v54 v56 v58 v62 v64 v66 v68 v70 v72 v74
v76 v78 v80 v82 v84 v86 v88 v90 v92 v94 v96 v98 v60 /MISSING LISTWISE
/ANALYSIS v2 v4 v6 v8 v10 v12 v14 v16 v18 v20 v22 v24 v26 v28 v30 v32 v34 v36
v38 v40 v42 v44 v46 v48 v50 v52 v54 v56 v58 v62 v64 v66 v68 v70 v72 v74 v76
v78 v80 v82 v84 v86 v88 v90 v92 v94 v96 v98 v60
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO EXTRACTION ROTATION
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(5) ITERATE(25)
/EXTRACTION PAF
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION OBLIMIN(0)
/METHOD=CORRELATION.

```

Cases Used

LISTWISE: Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.

FACTOR

```

/VARIABLES v2 v4 v6 v8 v10 v12 v14 v16 v18 v20 v22 v24 v26 v28 v30 v32 v34
v36 v38 v40 v42 v44 v46 v48 v50 v52 v54 v56 v58 v62 v64 v66 v68 v70 v72 v74
v76 v78 v80 v82 v84 v86 v88 v90 v92 v94 v96 v98 v60 /MISSING LISTWISE
/ANALYSIS v2 v4 v6 v8 v10 v12 v14 v16 v18 v20 v22 v24 v26 v28 v30 v32 v34 v36
v38 v40 v42 v44 v46 v48 v50 v52 v54 v56 v58 v62 v64 v66 v68 v70 v72 v74 v76
v78 v80 v82 v84 v86 v88 v90 v92 v94 v96 v98 v60
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO EXTRACTION
ROTATION
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(5) ITERATE(25)
/EXTRACTION PAF
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION OBLIMIN(0)
/METHOD=CORRELATION.

```

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N	Analysis
V2	3.83	.74	86	
V4	3.79	.69	86	
V6	3.35	.81	86	
V8	3.53	.81	86	
V10	3.52	.82	86	
V12	3.90	.78	86	
V14	2.69	.80	86	
V16	3.19	.71	86	
V18	3.73	.82	86	
V20	3.33	.77	86	
V22	3.33	.89	86	
V24	3.81	.85	86	
V26	3.38	1.01	86	
V28	3.36	.98	86	
V30	3.57	.99	86	
V32	3.05	.99	86	
V34	3.40	.92	86	
V36	3.60	.74	86	
V38	3.29	1.10	86	
V40	3.14	1.09	86	
V42	3.34	1.12	86	
V44	3.63	1.10	86	
V46	3.19	1.06	86	
V48	3.74	1.08	86	
V50	3.44	1.13	86	
V52	3.91	.98	86	
V54	3.08	1.13	86	
V56	2.94	1.21	86	

V58	3.03	1.19	86
V62	2.85	1.12	86
V64	3.06	1.04	86
V66	3.26	1.22	86
V68	3.65	.98	86
V70	4.05	.73	86
V72	4.66	.52	86
V74	3.26	.95	86
V76	2.33	.93	86
V78	2.63	.87	86
V80	2.93	.79	86
V82	3.03	.71	86
V84	2.72	.94	86
V86	2.77	.86	86
V88	3.23	.92	86
V90	2.31	1.07	86
V92	3.05	.82	86
V94	3.08	.83	86
V96	3.08	1.11	86
V98	3.43	1.08	86
V60	3.07	1.18	86

<!--<H2>Correlation Matrix</H2>-->

<!--<H2>KMO and Bartlett's Test</H2>-->

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. .684

Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2579.629
	df	1176
	Sig.	.000

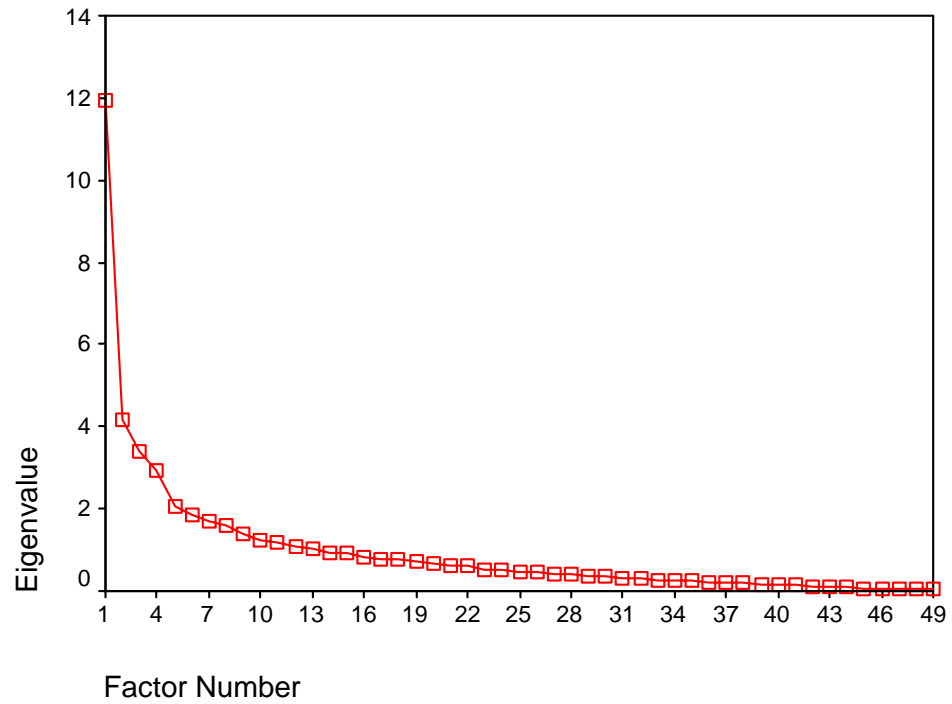
<!--<H2>Communalities</H2>-->

Communalities

	Initial	Extraction
V2	.796	.431
V4	.779	.248
V6	.696	.360
V8	.793	.555
V10	.756	.435
V12	.680	.319
V14	.608	.169
V16	.800	.330
V18	.765	.459
V20	.655	.351
V22	.676	.326
V24	.770	.539
V26	.848	.669
V28	.810	.471
V30	.741	.379
V32	.756	.612
V34	.689	.312
V36	.746	.451
V38	.793	.370
V40	.730	.373
V42	.829	.581
V44	.747	.557
V46	.852	.620

V48	.736	.539
V50	.836	.477
V52	.733	.256
V54	.839	.571
V56	.911	.763
V58	.795	.436
V62	.793	.506
V64	.749	.444
V66	.782	.494
V68	.743	.325
V70	.563	.239
V72	.642	.256
V74	.786	.623
V76	.753	.501
V78	.684	.258
V80	.743	.472
V82	.757	.650
V84	.791	.645
V86	.727	.658
V88	.767	.395
V90	.711	.419
V92	.677	.273
V94	.710	.299
V96	.793	.467

## Scree Plot



<!--Text and/or HTML code that is inserted after the exported output (e.g., copyright notice).-->  
 >'Pattern Matrix(a)

	Factor				
	1	2	3	4	5
V2	-.226	.634	.044	.068	.151
V4	-.067	.489	-.056	-.226	.634
V6	.215	.542	-.213	-.067	.489
V8	.056	.748	-.015	.215	.542
V10	.067	.631	-.063	.056	.748
V12	-.108	.426	-.070	.067	.631
V14	-.008	.297	.227	-.108	.426
V16	.044	.529	.086	-.008	.297
V18	.019	.404	-.007	.044	.529
V20	.192	.278	-.070	.019	.404
V22	.095	.479	-.030	.192	.278
V24	.085	.690	.028	.095	.479

V26	.381	.156	.272	.085	.690
V28	-.011	.517	.230	.381	.156
V30	.125	.259	.121	-.011	.517
V32	.216	-.001	.139	.125	.259
V34	.154	.454	.077	.216	-.001
V36	-.022	.542	.254	.154	.454
V38	.635	-.005	-.174	-.022	.542
V40	.547	.138	-.086	.635	-.005
V42	.130	-.082	.041	.547	.138
V44	.280	-.133	.023	.130	-.082
V46	-.015	.130	.049	.280	-.133
V48	-.098	.083	.105	-.015	.130
V50	.426	-.019	-.012	-.098	.083
V52	.104	.256	-.055	.426	-.019
V54	.683	-.033	.068	.104	.256
V56	.498	-.073	.117	.683	-.033
V58	.388	.151	.194	.498	-.073
V62	.398	-.010	-.037	.388	.151
V64	.301	.153	-.036	.398	-.010
V66	.617	.076	.044	.301	.153
V68	.234	.306	.022	.617	.076
V70	.103	.070	.177	.234	.306
V72	-.075	.466	-.037	.103	.070
V74	-.024	.247	.082	-.075	.466
V76	.501	.296	.211	-.024	.247
V78	.236	.272	.144	.501	.296
V80	.199	.107	.552	.236	.272
V82	-.105	-.260	.796	.199	.107
V84	-.048	-.032	.789	-.105	-.260



V86	-.121	.044	.829	-.049	.026
V88	.376	-.041	.346	.157	.119
V90	.537	-.024	.263	-.287	.159
V92	.370	.150	.035	.148	.045
V94	.175	.298	.294	-.155	.130
V96	.695	-.051	-.016	.020	-.092
V98	.389	.032	.131	.395	-.234
V60	.696	-.072	.010	.133	.055

Extraction Method: Principal Axis Factoring.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 25 iterations.

<!--<H2>Structure Matrix</H2>-->

**Structure Matrix**

	Factor				
	1	2	3	4	5
V2	.061	.593	.162	.120	.171
V4	.119	.469	.145	.036	.128
V6	.272	.512	.012	-.044	.000
V8	.267	.719	.054	.152	.016
V10	.302	.650	.255	.117	.030
V12	.143	.452	.369	.033	.156
V14	.118	.306	-.042	.276	-.107
V16	.254	.562	.124	.202	.085
V18	.321	.521	.533	.139	.172
V20	.320	.392	.230	.013	.395
V22	.308	.520	.325	.160	-.152
V24	.352	.730	.229	.207	.073
V26	.516	.315	.316	.503	-.635
V28	.291	.569	.318	.408	-.321
V30	.332	.352	.411	.311	-.403
V32	.421	.188	.643	.340	-.460
V34	.364	.539	.254	.237	-.019
V36	.266	.579	.227	.413	-.278
V38	.559	.172	.222	.014	-.048
V40	.587	.333	.318	.111	.023
V42	.352	.127	.745	.187	-.142
V44	.457	.134	.701	.151	.104
V46	.306	.304	.777	.198	-.045
V48	.216	.256	.671	.170	.213
V50	.563	.245	.594	.157	.091
V52	.255	.351	.276	.023	.304
V54	.725	.277	.375	.242	.151
V56	.688	.248	.765	.354	-.235
V58	.583	.409	.438	.347	.120
V60	.715	.224	.414	.207	.021
V62	.549	.248	.637	.138	.079
V64	.409	.334	.280	.041	.468
V66	.696	.340	.420	.264	-.067
V68	.416	.455	.334	.156	.203
V70	.229	.213	.149	.175	.360
V72	.140	.469	.227	.061	.123
V74	.334	.413	.760	.248	-.055
V76	.583	.472	.065	.379	-.046
V78	.419	.420	.300	.288	-.010
V80	.456	.350	.305	.639	-.087
V82	.148	-.035	.258	.733	-.175
V84	.213	.150	.158	.787	-.318
V86	.170	.214	.093	.791	-.155
V88	.540	.241	.384	.453	.021
V90	.527	.199	.004	.345	.078
V92	.489	.334	.357	.194	.026
V94	.342	.420	.074	.373	.068
V96	.665	.194	.299	.187	-.116
V98	.563	.272	.587	.342	-.278

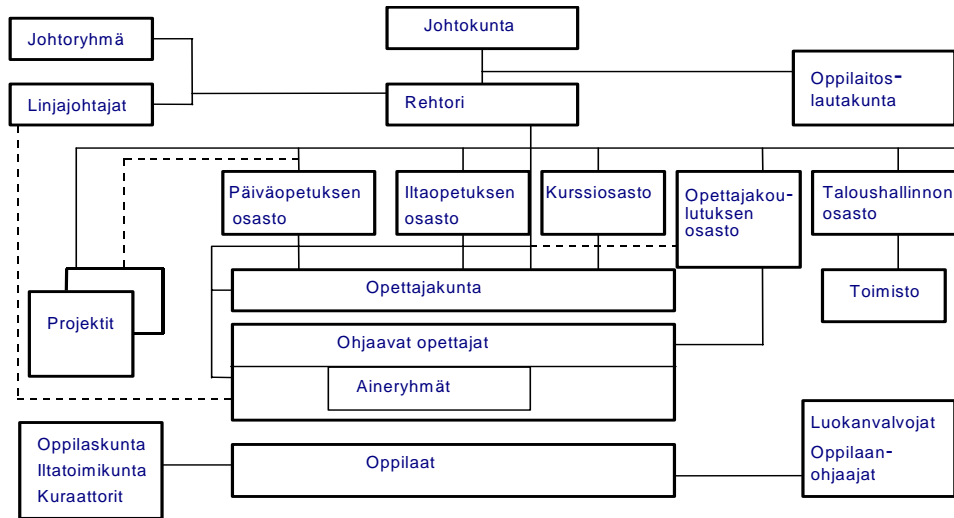
Extraction Method: Principal Axis Factoring.  
 Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

## Liite 5

<b>PIKAITSEARVIOINTI</b> Koulutusohjelma <b>TIKO; TALKO, SIHKO</b>	<b>VIITERYHMÄ</b> Henkilökunta, opiskelijat	Arviointiasteikko 0-5 Tilanne suhteessa AMK:n tavoitteisiin kuluneen vuoden aikana
1. Organisaation kypsyminen AMK:ksi		
2. AMK-johtamiskulttuurin kehittäminen		
3. Strategiatyön menetelmät ja tulokset		
4. AMK-koulutusohjelmien kehittyminen		
5. Opettajien pätevytyminen ja koko henkilökunnan ammatillinen kehittyminen		
6. AMK:n työelämäkytkennät ja niiden keittyminen		
7. Kansainvälistyminen ja kansainvälinen yhteistyö		
8, 8. 8. 8. Yhteistyö kotimaisten oppilaitosten (AMK ,yliopistot) kanssa		
9. Opetuksen tukipalvelut, tilat, laitteistot ja ohjelmisto		
10. Arviointi- ja laatutoiminta		
11. AMK-työyhteisön kypsyminen mukaanlukien opiskelijoiden osallistuminen		
12. Hel-AMK:n kilpailukyky ja sen kehittyminen		

Organisaatorakenteita

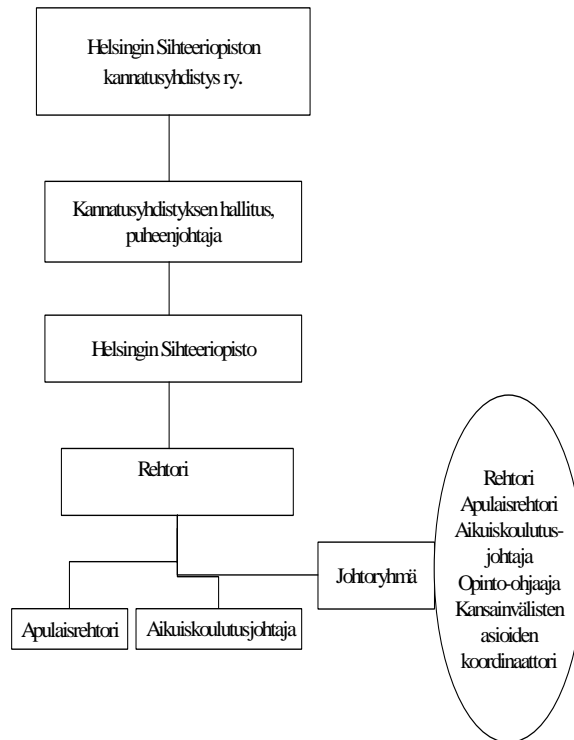
A) Talous ja hallinto



B) ATK-instituutin organisaatorakenne  
Asiakkaat ja asiakasryhmät

Tekninen suunnittelu ja toteutus (vastuuhenkilö A)	Tietoliikenne ja laitteisto (vastuuhenkilö B)	Tietotekniikan soveltaminen (vastuuhenkilö C)	Strategiset tuotteet
			Tietojenkäsittelyn koulutusohjelma (vastuuhenkilö)
			Datanomikoulutus (vastuuhenkilö)
			Täydennyskoulutus (vastuuhenkilö)
Koulutushallinto KOU, vastuuhenkilö D Talous ja hallinto TAL, vastuuhenkilö E Tekninen palvelu PAL, vastuuhenkilö F			
Rehtori Apulaisrehtori Johtoryhmä			
Johtokunta ATK-instituutin kannatusyhdistys			

C) Helsingin Sihteeriopiston organisaatorakenne (HSO)



Pika-arvio tehtiin 18.10. 1995. Asialuokat ovat liitteenä. Lyhyt yhteenveto:

Asialuokat 4, 5, 6 ja 7 olivat vahvoja alueita. Helian kilpailukyky ja opetuksen tuki olivat heikentyneet. Heikkoja asialuokkia olivat 1, 2, 3, 10 ja 11.

Kysymykset: 1. Mitkä asiakokonaisuudet ovat eniten muuttuneet?

2. Mitkä tekijät ovat eniten edistäneet muutosta?

3. Mitkä tekijät ovat eniten estäneet muutosta?

4. Millaisen tulisi olla Helian johtamiskäytännön?

Ensimmäiset kolme kohtaa teemoineen kartoittivat haastateltavien perusarvoja ja uskomuksia ja teemat 3-10 johtamiskäytäntökäsityksiä ja odotuksia.

Esimerkkitapaus: opiskelija nro 2

#### 0. Miten viihdyt?

Vaihtelevasti. Näen koulun toiminnan kehityskelpoisena. Mulle arvostus on tärkeää. Se vaikuttaa, miten tätä koulutusta arvostetaan. Uskon, että kaikki kääntyy hyvin. Valitsen, mitä haluan oppia. Välillä en saa irti, mitä olen toivonut. Toisten opiskelijoiden taholta saa hyvin paljon uutta, joka on hyödyksi itselle.

#### 1. Ihmiskäsitys?

Uskon, että ihminen on pohjimmiltaan hyvä ja yrittää parhaansa. On myös ihmisiä, jotka tuottavat pettymyksiä. Ihmiskäsitys on pohja toiminnalle, johon muokkaa elämänsä.

#### 2. Oppimiskäsitys?

On monenlaista oppimista. Elämän oppimista, tarpeiden kautta oppimista ja negatiivisista asioista oppimista. Oppiminen on laaja käsite. Opimme joka päivä elämän loppuun asti. Yksi oppimisen muoto on löytää itsestään uusia piirteitä. Aika vaativaa on asenteiden muuttaminen, ylipäättänsä itseensä kohdistuva oppiminen.

#### 3. Koulun strateginen suunnittelu?

Koulutuksen myötä olen saanut uutta tietoa strategioiden merkityksestä. Arvostan tätä koulutusmuotoa enemmän nyt kuin silloin kun aloitin. Mulla oli ensimmäisenä vuonna aika negatiivinen kuva. Olen oppinut positiivisesti arvostamaan tätä koulutusmuotoa.

#### 4. Suunnittelu?

Jotta toiminta pyörii, se vaatii tarkkaa suunnittelua kaikilla osa-alueilla sekä jatkuvaa kehittämistä. Tärkeää, että kurseja kehitetään eteenpäin, koordinoidaan ja luodaan hyviä toimintatapoja.

#### 5. Leadership-oppimisalue?

On hyvä, että on monenlaisia johtamiskäsityksiä. Tämän päivän osalta on merkittävää ylipäättänsä. Leadership moduuli on tärkeä, mutta ei ole ollut painopistealueena talouden hallinnon koulutusohjelmassa. Näen tärkeänä ihmiskeskeisyyden. Ei ole vielä suunniteltu tarpeeksi hyvin. Täällä on painotettu kokonaisuus.

#### 6. Opiskelijatyön tavoite?

Musta tulee mahdollisimman hyvä ihminen. Haluan oppia eri asioita ja olen ihmiskeskeinen. Haluan jatkossa hyödyntää tietojani ja taitojani laajasti.

#### 7. Vastuu, työn sisältö?

Olen yksi osa koko organisaatioprosessia. Vastaan koulutuksen ja toiminnan eteenpäinviemisestä myös elämässä. Haluan hahmottaa kokonaisuudet, ymmärtää ydinosaamiset ja kehittää itseäni.

#### 8. Johtaminen?

Organisaatiotasolla ei ole puhtaita selkeitä johtamislinjoja. Näkyy kurssien erilaisuutena, myös tasovaihteluina. Tuntuu siltä, että raapaistaan sieltä täältä. Koen, että toimintaa ei ole riittävästi koordinoitu, muun muassa samoilla kursseilla on erityyppisiä, -tasoisia opettajia. Yhteistoiminta ei oikein toimi opettajien kesken. Logistiikan kurssilla oli kaksi opettajaa, ihan eri tyyliä, istuin ikään kuin turhaan. Ymmärrän kyllä, että on koulutusmuotona uusi.

#### 9. Muutoksia?

Perusajatuksena on, että opit, arvot ja asenteet sovelletaan käytäntöön. Leadershipiä ei arvosteta vielä riittävästi. On tärkeä osa opetusta.

#### 10. Muutostekijät

1. Asennemuutokset, arvot itsessä tulee kehittää.
2. Ylipäätään seuranta tärkeää: miten toimin jatkossa, miten sovellan?
3. Korjataan puutteita.
4. Yhteiskunnassa, ja yrityksessä täytyy olla asenne, halu ja mielenkiinto, että voi osallistua ja kehittää itseä.

Koulun toimintaan toivon avarakatseisuutta ja muutoshalukkuutta. Leadershipin kehittäminen on nyt erittäin tärkeää: pidettävä kokonaisuutena, ei saa pirstoa, ajattelua voisi soveltaa muillakin osa-alueilla. Selkeät kaaviot valinnoista. Mikä, mitä jne. Luotava edellytykset koko toiminnan uskottavuuden hallitsemiseksi.



Esimerkkitapaus: Opettaja nro 3

## 0. Miten viihdyt?

Erinomaisesti. Olen työskennellyt viime kevään 4. jaksosta lähtien ja aineena ollut ostotoiminnan kurssi.

## 1. Ihmiskäsitys?

Kysymys on todella äärettömän helppo esittää, mutta siihen on vaikea vastata. Yksiselitteistä tyhjentävää vastausta on vaikea antaa. Ihmiset elävät tyydyttääkseen tiettyä tarkoitusta. Tätä selvittää tarvekokonaisuus, joka antaa elämälle merkityksen. Tyydytyksen löytäminen on siis elämän tarkoitukselle jatkuvasti merkittävää. Jos tyydytys löytyy, malja on täysi. Vastaus on siis yksilöllinen, parhaimmillaan individualistinen. Ihmisellä ja elämällä on sinänsä arvoa. Voi mennä "överiksi". Kunnioittamalla yleensä elämää saa jotain ja elämän tarkoitus tulee siinä sivussa. Kaikki on yhtä arvokasta, elämä ja luonto. Pidän luontoa perusarvona. Luonnon periaatteita on kunnioitettava, siis suvaitsevaisuutta. Luontohan tuhlailee suvaitsevaisuutta, keväisin on ylitarjontaa. Ei siis voi antaa yksiselitteistä vastausta. Olenaista on, miten ihminen kokee asioita ja elämäänsä, joka on kiinni perimässä ja toisaalta sosiaalisessa oppimisessa.

## 2. Oppimiskäsitys?

Yksilön oppiminen on aina sopeutumiskykyä ja sopeutumisvalmiutta ja se vaihtelee yksilöllisesti. On olemassa reflektiivinen oppiminen, eli yksilö reagoi, mitä ympärillä tapahtuu, ja ennakoivaa oppimista vastaisuuden varalle. Ihminen ennakoi, oppii kohtaamaan antoisaa elämää. Ihminen elää silloin hyvin, kun hän sopeutuu luonnon kanssa. Oppiminen on niiden valmiuksien hankkimista, joilla sopeutuminen tulee mahdollisimman joustavaksi erilaisiin tilanteisiin liittyen. Elämässä on sisäisiä osatavoitteita, ja yhteisöllä on omat tavoitteensa. Se, joka jatkuvasti pystyy hankkimaan erilaisia valmiuksia sopeutuu muita helpommin. Nämä ovat tiedollisia valmiuksia eli osaamista ja toisen asteen henkisiä valmiuksia, psyykkisiä valmiuksia, asenteellisia. Ehjä persoona kehittää jatkuvasti osaamistaan ja asenteitaan sopeutuakseen laajasti ympäristöönsä.

## 3. Koulun strategia?

Se antaa kuvan, että ammattikorkeakoulun perusta on vakaalla pohjalla. Olenaista on luotettavuus. Sijoitumme instituutiona tai järjestelmänä olemassa olevaan ja uudistuvaan koulujärjestelmään, joka on hahmottumassa. Tälle on selvä tarve.

Strategioiden muodostuminen on jatkuva prosessi. Mitä tarpeita tyydytämme? Ne ankuroituvat ulkoiseen tarkoitukseen. Tämä tarkoittaa, että visio, missio ja stra-

tegia sisäistyvät keskustelujen kautta. Näitä ei koskaan saada valmiiksi. Vertaan tässä yritykseen. Yritystä ei kannata perustaa, jollei ole asiakkaita. Pitää määritellä tämän koulun tavoitteet asiakas- ja tarvelähtöisesti. Yleiset tarpeet kohdistuvat ATK:hon, liiketalouteen ja hallintoon. Tuotteet ovat kilpailutilanteessa, laatu ja hinta on merkittävä kilpailuetu. Kilpailu- ja vaihdantatilanteessa on tuotettava lisäarvoa käyttäjälle, jotta syntyy terve elämisen mahdollisuus.

#### 4. Suunnittelutoiminta?

Arvioin suunnittelua omasta näkökulmastani. En ole kokenut esteitä, päinvastoin. Kun olen kysynyt apua, olen saanut. Organisaatiotason suunnittelussa määritellään kurssit, ja niiden toteuttamisen välineenä ovat opettajat. Minut voi korvata kuka tahansa. Jos on tietyt rutiinit, se antaa perustan. Lisäarvon tuovat opettajat ja heidän kykynsä. Olemme hyvin kärjen tuntumassa.

#### 5. Leadership-oppimisalue?

Yleisellä tasolla liiketalouden ja hallinnon yksikkö (TALKO) hoitaa management-opetusta. Toisaalta hallinnon sanasta on johdettavissa leadership-alue. Tämä leadership-aspekti on tärkeimpiä alueita, koska asiakkaiden näkökulmasta työelämän muutokset potentiaalisissa käyttäjissä kohdistuvat johtamisen ja hallinnon puolelle. Edelleen tuotteiden pitää olla varsin valmiita: täytyy olla tiettyä tiedollista, taidollista ja asenteellista valmiutta työyksikön jäsenenä ja johtajana. Johtajan ja johdettavan roolissa tarvitaan siis tiettyjä valmiuksia. Yleensä nämä taidot eivät ole synnynnäisiä. Kokonaisuutena leadership-aspektin osalta organisaation toiminta- ja kehittämisvalmiudesta on saatu tietoa. Sen voi viestittää nuorille, jotka eivät aina ole motivoituneet. On paljon kokemuksia siitä, että organisaatio on johdettu pieleen. Tämä vaikuttaa tuloksetekoon, toimintakykyyn, viihtyvyyteen jne. Tätä voi siis nimittää omaksi tieteenalaksi, ja se on mielestäni mielekäs työskärsä.

#### 6. Leadershipin tarkoitus?

Ostotoiminnan kurssin, (jostain syystä opettaja alkoi puhua ostotoiminnan kurssista) tavoitteena on antaa selkeät välineet, että voi suunnitella ostotoimintaa osana jonkin yrityksen strategista suunnittelua. Siinä opitaan menetelmiä, diagnostisoidaan ja käydään läpi käytännön toimenpiteitä ja katsotaan edellytykset ja vaatimukset. Kurssista saa kolmen opintoviikkoa. Se sisältää lähiopetusta, etäopetusta ja tentin.

Organisaatio- ja prosessitason kanssa en ole joutunut kovin paljon tekemisiin. Tässä tasossa ei sen kummempaa. Oman työn johtamisessa on aina aihetta itsetutkiskeluun. Opiskelun sisällön ja muodon suunnitteluun voisi käyttää enemmänkin aikaa, ehkä olen käyttänyt liian vähän. Tietyissä mielessä ei saa olla liian luova. Pitää olla jokin perusjärjestelmä, joka takaa hyödyt oppilaille, ja toisaalta kaikkien tulee hyötyä.

#### 9. Muutokset? (Leadership-moduuli)

1. Kaikille 3-5 yksikölle yhteinen kokonaisuus. Samoja aiheita olisi läpivietävissä kaikissa yksiköissä. Olisi harjoituksia, jotka on integroitu teoriasta käytäntöön.

2. Sisältää sellaisia osia, jotka voi ottaa erillisinä tai sitten kokonaisuutena.

3. Opillisesti, teoreettisesti tasavertaisia, esimerkiksi yksikön oma työ ja toisaalta viestintä toisaalta mennään läpi itsenäisesti, mutta ovat tasavertaisia.

4. Aiheista selkeä kokonaisuus, jossa oltava ajanmukaista tietoa, 5-6 (kahden opintoviikon) opintojaksoa eli yhteensä noin 12 opintoviikkoa.

5. Jos ottaa koko moduulin, harjoitustyö käsittää yhden isomman työn ja on merkittävä osa päättötyötä. Voitava kytkeä muuhun opiskeluun.

Seurantasysteemi sellaiseksi, että se kehittyy jatkuvasti. Tässä pitää olla mukana myös yrityksen edustajia ja eri kypsyysvaiheessa olevia organisaatioita. Joitakin osia pitää koko ajan vaihtaa, jotkut pysyvät paikallaan. Ei liian staattinen. Sisällön oltava ajankohtainen.

10. Muutokset yleensä?

Mahdollisuudet ovat auki. Riippuu itsestä ja siitä, mihin panostaa. Oltava henkilökohtainen kyky myydä muille. Esimerkiksi tästä hankkeesta informaatio on levinnyt riittävästi kaikille. Joilla on halua, voivat osallistua, jos ovat valmiit antamaan panoksensa. Meidän tulee tyydyttää korkeakoulun tarpeet, henkilökohtaiset tarpeet, asiakkaiden tarpeet ja antaa ajanmukaista tietoa. Osa on must-osaamista ja jokaisella pitää olla valmius henkilökohtaiseen ohjelmaan. Tulee osata poimia oikeaa, kriittistä tietoa, joka vie asioita eteenpäin. Palautetta tulee saada.. Saatava Suomen paras leadership-ohjelma. Tähän kaikki ovat halukkaita. Homman pitää koko ajan kehittyä. Moduulin osille tulee asettaa sisällölliset tavoitteet.

## HALUATKO KEHITTÄÄ OMIA JOHTAMISTAITOJASI?

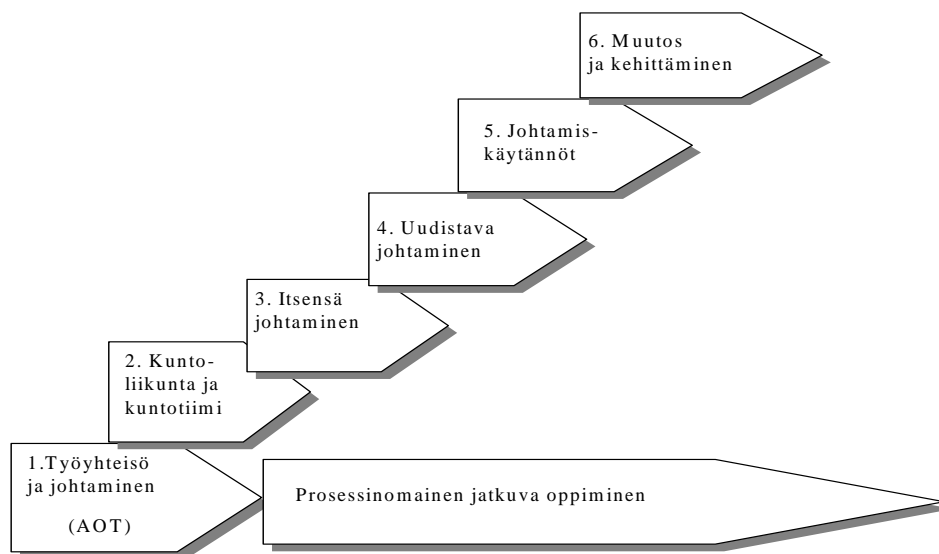
14.4.1997

### JOHTAMISTAITOJEN KEHITTÄMINEN

Tulevissa työtehtävissä joudutaan ottamaan vastuu johtamistaitojen kehittämisestä. Tätä varten tarvitaan rautaisannos ajankohtaista tietoa johtamistaidoista ja johtamisen valmentamisesta.

### TAVOITTEET

Opiskelijoille muodostuu monitahoinen näkemys johtajuudesta. He harjaantuvat tarkastelemaan ihmisten johtamista kokonaisvaltaisesti tiedostaen fyysisen ja henkisen kunnan merkityksen, ja itsensä johtamisen perusteet sekä toisaalta toimimaan yhteistyökykyisenä, suvaitsevaisena, inhimillisenä ja toisia kunnioittavana ihmisenä. Lisäksi opiskelijat harjoittelevat ratkaisemaan käytännön johtamistilanteita tehokkaasti sisäistäen tilanneherkän johtamisen ja muutosajattelun mallit, toimintatavat ja tarvittavat työvälineet. Itsenäisyys, vastuuntunto, rohkeus ja eettisesti tasokas toiminta korostuvat valmennustilaisuuksien johtavina arvoina.



Kokonaisvaltaisen valmiuden omaksuminen auttaa koko oppimisprosessina. Jaksojen järjestys on tärkeää ja eteneminen suosituksen mukaan auttaa paremmin opiskelijan oppimista ja edistymistä. AOT on ehtona osallistumiselle, mutta sen voi korvata vastaavalla opintojaksolla tai vastaavalla suorituksella. Tämä oppimisprosessi on 12 opintoviikon kokonaisuus. Lisätietoja saat opinto-oppaasta, jossa on kerrottu vastuuopettajien nimet eri jaksoilla.

### Johtamisperiaatteet

1. Opiskelijat ovat ammattikorkeakoulun primarisia asiakkaita ja heidän kunkin opiskeluprosessissa kehittyneet osaamisensa on se tuote, jota he tarjoavat ammattikorkeakoulun sekundaariselle asiakkaalle eli työelämälle. Kulut maksava yhteiskunta on tertiärinen asiakas.
2. Opiskelijan kasvu asiantuntijaksi on ammattikorkeakoulun ydinprosessi, jonka sisäinen ja ulkoinen laatu yhdessä tehokkaiden tukiprosessien kanssa varmistaa yksilön menestymisen.
3. Ammattikorkeakoulu organisoidaan mahdollisimman pitkälle yhden toimialan yrityksen tapaan ottaen huomioon erityistarpeet.
4. Ammattikorkeakoulun korkein päättävä elin on ylläpitäjänä toimivan kauppaoppilaitosten taustatahojen muodostama säätiön hallitus. Sen valvonnassa toimintaa ohjaa Helian hallitus, jossa on henkilöstön, opiskelijoiden ja työelämän edustus. Hallituksen puheenjohtajisto edustaa työelämää.
5. Rehtori kokoaa johtotiimin, toimii sen puheenjohtajana ja päättää sovituisia juoksevista ja muista asioista sekä vastaa omasta toiminnastaan kuten yrityksen toimitusjohtaja.
6. Ammattikorkeakoulun koulutusohjelmat ovat tuotteita, eivät organisaatioita.
7. Koulutusohjelmien vetäjät (koordinaattorit, johtajat), joiden vastuulla voi olla yksi tai useampia koulutusohjelmia ja muita koulutustuotteita, ovat tuotepäälliköitä tai johtajia.
8. Ammattikorkeakoulun erillisyyksiköiden, joita ovat opettajakorkeakoulu ja täydennyskoulutuskeskus eli Helia yrityspalvelut, vetäjien asema määritellään lain ja valitun organisaatiomuodon perusteella.
9. Kaikkien ammattikorkeakoulun yksiköiden toiminta organisoidaan tiimimallin mukaisesti niiltä osin kuin se on tarkoituksenmukaista. Tiimimallia kehitetään vuosina 1996-2000.
10. Opiskelijoiden roolia tiimeissä lisätään asteittain ja yhteistoiminnallisia malleja sovelletaan aktiivisesti opetuksessa.
11. Tietoyhteiskunnan välineistöä käytetään aktiivisesti hyväksi avoimen tiimiorganisaation luomisen tukena.
12. Koko henkilökunta on ammattikorkeakoulun palveluksessa eikä ole automaattisesti sidottu koulutusohjelmiin. Henkilökunnan osaaminen on kaikille tuotteille ja yksiköille yhteinen resurssi. Henkilökunnan fyysinen sijoittaminen määritellään pääorientaation mukaan.

13. Koko henkilökunta organisoidaan osaamisalueittain makrotiimeiksi tai osaamis-yhteisöiksi, jotka ovat vastuussa alueensa osaamisen ylläpidosta ja kehittämisestä.
14. Pällekkäiset tuotteet ja resurssit puretaan sovittavan siirtymäkauden aikana. Sisäisen tehokkuuden parantaminen on rahoitustilanteen sanelema välttämättömyys. Tehokkuuden parantaminen tehdään kuitenkin toimintaa heikentämättä eikä työkuormaa loputtomasti nostamalla.
15. Ammattikorkeakoululle luodaan yhtenäinen tuotanto- ja toiminta-aikataulu ja sovittavat toimintamallit ja työkalut harmonisoidaan.
16. Sovittavat yhteiset toiminnot keskitetään. Toteutus voi kuitenkin olla hajautettu, esimerkkinä opiskelijapalvelut.
17. Budjetin rakenne uusitaan vuodesta 1997 alkaen vastaamaan uuden organisaation toiminnallista rakennetta. Resurssointi, budjetointi ja havainnollinen talous-seuranta tehdään vakioasioiksi tiimeissä.
18. Koulutusohjelmat ja -moduulit saavat varoja vain tuotekustannuksiinsa. Kaikki muu katetaan ammattikorkeakoulun yhteisten toimintojen kautta.
20. Opiskelijakohtainen rahoitus tulee ammattikorkeakoululle ja se jaetaan sovi-ttujen prioriteettien ja todellisten kustannusten (yritysmielessä) mukaan.
21. Tuotekustannukset voivat poiketa perustelluista syistä. Tärkein tällainen syy on pienryhmien tai intensiivisten opintojaksojen järjestäminen sovittavalla erikois-alueella.
22. Ammattikorkeakoululla on vain yksi oppilaskunta. Oppilaitosten oppilaskunnat etsivät itselleen koulutusohjelmakohtaista toimintaa tukevat uudet roolit.
23. Tätä listaa kehitetään tarpeen mukaan.

Kuvioon 26 liittyviä lisätäsmennyksiä:

1. Paine vanhaan: Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmiset eivät halua muuttaa nykyisiä käytäntöjään, vaan haluavat pitäytyä vanhassa. Voidaan puhua muutosvastarinnasta ja vastustavista asenteista. (Juuti 1995; Sarala 1996.) Erityisesti eri oppilaitosten oma erillinen kulttuuri, jolla tarkoitettiin syvällistä monitahoista kokonaisuutta, jopa elämäntapaa, mukaan luettuna tämän elämäntavan materiaaliset, älylliset ja henkiset ulottuvuudet, näytti muodostavan voimakkaita esteitä kehitystyölle (Alho 1994, 69-70.) Tämä näkyi erityisesti johtotiimin sisäisessä keskustelussa 9.6. 1996 siten, että rehtorin uudesta keskustelun pohjaksi tuoma ehdotus tiimiorganisaatiosta ei tahtonut edetä ja toisaalta keskustelua käytiin paljon asian vierestä, jopa vanhoja käytäntöjä puolustellen (päiväkirjalähde).
2. Kärsimys/uusi/vanha: Uuden ammattikorkeakoulun johtamiseen liittyvät odotukset, jotka oli dokumentoitu sekä koulun uudessa strategiasuunnitelmassa että lukuisissa kehitysdokumenteissa (päiväkirjassa liitteenä), näyttivät aiheuttavan kärsimystä ja tuskaa ihmisten mielissä, eli vanhasta oli vaikea luopua.
3. Johtoryhmä säilyi. Johtotiimin jäsenet tunsivat epävarmuutta ja huolta tulevaisuudesta ja siitä, mikä oli kunkin uusi tehtävä ja mistä kukin vastaa?
4. Oppilaitosorganisaatio, johtaminen yksiköittäin: Uusi Helia edellytti uusia, erilaisia johtamiskäytäntöjä, jotka eivät olleet vielä kirkastuneet. Lisäksi ei oltu päätetty, ketkä johtavat ”vanhoja oppilaitoksia” eli koulutusohjelmia ja mikä oli näitä ohjelmia johtavien henkilöiden vastuu ja rooli.
5. Tiimiorganisaatio, tiimeillä ei valtaa: Aiemmin esitetty tiimiorganisaatio oli vastuiden ja vallankäytön osalta avoin eli tiimeille ei oltu määritelty eikä sovittu sitä, mitkä olivat niiden valtuudet ja vastuut. Tämä voitiin tehdä muun muassa siten, että jokaisen tiimin kanssa tehtäisiin ns. tiimisopimus, jossa määriteltäisiin tiimin perustehtävä, tavoitteet, vastuut ja päätöksenteko-oikeudet sekä tiimin vuorovaikutussuhteet muiden tiimien kanssa.
6. Vanhojen arvojen suojeleminen: Kantaoppilaitosten vanhat arvot näyttivät ohjaavan varsin voimakkaasti ihmisten ajattelua ja asenteita. Niitä ikään kuin vaalittiin hyvinä lähtökohtina.
7. Johtamisen tukijärjestelmät heikkoja: Tietojärjestelmät, erilaiset rekisterit ja suunnittelujärjestelmät kaipasivat kehittämistä. Toiminnassa esiintyi edelleen liikaa katkoksia.
8. Nykyjärjestelmässä sotkuja: Näitä oli esiintynyt muun muassa oppilaiden kurssi-ilmoittautumisissa ja eräissä rekistereissä.
9. Helian organisaatiota ei ole: Organisaatorakennetta ei oltu lyöty lukkoon.
10. Sisäisellä johtotiimillä ei päätäntävaltaa: koska Helia oli sillä hetkellä ammattikorkeakoulu, johtotiimillä ei ollut juridista päätäntävaltaa, joka koski kaikkia entisiä oppilaitoksia.

11. Kulttuurien erilaisuus: Jokaisella entisellä opinahjolla oli omaleimainen kulttuuri. Nämä kulttuurit myös johtotiimi kuvasi.

12. Työnjaon selkiytyminen: Tämä seikka on tullut jo edellä esille.

13. Päättävalta ei ollut siellä, missä sen tulisi olla: Tämä oli erityisesti apulaisrehtorien vahva kokemus eli heiltä oltiin viemässä päättävalta ja tilalle tarjottiin enemmänkin koordinaatiovaltaa ja päätöksenteon hajauttamista.

14. Opiskelijat eivät tiedä, kuka, ketkä päättävät: lukuisia palautteita saadaan ja saatiin päivittäin kyseistä asiasta.

15. Tiedonkulussa katkoja: Johtamiskysely toi tämän tosiasian vahvasti esille.

16. Johtotiimissä liian pieniä asioita: Tämä oli johtotiimin yhteinen näkemys, ja esimerkkejäkin esitettiin.

17. Päätösten seuranta ontui: Varsinaista yhteistä seurantajärjestelmää ja menettelyä ei oltu luotu, että se kattaisi koko ammattikorkeakoulun.

18. Kiire, ei ehdi kehittää: Osa esitetyistä johtamisongelmista sanottiin kiireen syyksi.

19. Päätöksenteon aikajänne lyhyt: Ennen vakinaistamista tulisi tehdä nopeasti suuria ja merkittäviä päätöksiä, eli aikajänne oli varsin lyhyt.

20. Asioita käsiteltiin monissa paikoissa: Koordinaatio koulutusohjelmien ja opintokokonaisuuksien välillä ontui, mikä tuli esille myös haastatteluissa.

21. Ihmisten vaikuttaminen: Johtotiimin jäsenet uskoivat, opettajat kokivat mahdollisuutensa varsin vähäisinä vaikuttaa asioiden kulkuun, mikä tuli esille myös johtamiskyselyssä.

22. Uudet tehtävät ja vastuu: useimmat miettivät ja ihmettelivät, mitä ne uudet tehtävät ovat, milloin tehdään päätöksiä ja kuka tekee.

23. Pinnan alla kyti: tiimin jäsenet näkivät, että koko arvoajattelu ja työyhteisön kulttuuri oli muuttumassa voimakkaasti ja tämä aiheutti epävarmuuden tunteita, suorastaan hämmennystä ja ihmettelyä.

Edellä esitetyn aiheittaisen pohdinnan jälkeen johtotiimi totesi, että suurimmat ongelmat liittyvät työjaon ja vastuun selkeyttämiseen, Helian uudelleenorganisointiin, eri oppilaitoskulttuurien yhdenmukaistamiseen, tiedonkulun tehostamiseen sekä tehtävien ja vastuiden täsmentämiseen niin tiimien kuin yksilöiden osalta. Johtotiimi totesi senkin, että pinnan alla kyti, mikä voitiin sijoittaa ilmapiirialueelle. Kaiken kaikkiaan näytti siltä, että johtotiimi suuntasi ponnistelut enemmän ”kovien asioiden” parantamiseen kuin ihmisten johtamiseen.



## Liite 12

### Aloittavien opiskelijoiden opintokokonaisuus (Almo)

- 1) Opintokokonaisuudelle sovittiin yhteiset tavoitteet. Kukin opettajatiimi, joita on kuusi, saattaa päättää oman toteutuksensa yksityiskohdista ja opiskelun aikataulusta melko vapaasti. Tavoitteiksi sovittiin, että opiskelija
- 2) Tutustuu yhteistoimintaan asiantuntijoiden avulla.
- 3) Pystyy neuvottelemaan ja järjestämään palavereja, tutustuu projektityöskentelyyn sekä kehittää kirjallisen ja suullisen viestinnän taitoja.
- 4) Harjoittaa itsenäistä tiedonhankintaa ja kriittistä ajattelua.
- 5) Kykenee suunnittelemaan omaa ja tiimensä työtä, ja oppii liiketalouden käsitteet,
- 6) Oppii käyttämään nykyaikaisia ohjelmistoja/tietotekniikkapohjaisia välineitä ja ymmärtää, miten tietokone toimii sekä omaksuu palveluasenteen.
- 7) Orientoituu opiskeluun ja työelämään sekä oppii yrityksen pelisääntöjen hahmottamisen kautta laatimaan henkilökohtaisen oppimissuunnitelman ja keräämään omaa portfolioaan työelämää varten.
- 8) Oppii opiskelutaitoja.

(Opinto-opas 1996-1997)

Helian tiimiorganisaatiokartta

